

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
LEÓN

**ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR DECRETO
PRESIDENCIAL DEL 27 ABRIL DE 1981**



**PRÁCTICAS DOCENTES DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD QUE CONSTRUYEN LA
CONVIVENCIA EN EL AULA. EL CASO DE DOS MAESTROS OAXAQUEÑOS**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA
MÓNICA ESTHER MILLÁN GONZÁLEZ

DIRECTORA
DRA. MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

LEÓN, GTO.

2023

Tabla de contenido

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	19
1.2.1 <i>Pregunta general</i>	19
1.2.2 <i>Preguntas Específicas</i>	19
1.3 OBJETIVOS	19
1.3.1 <i>Objetivo General:</i>	19
1.4 JUSTIFICACIÓN	20
2. MARCO TEÓRICO	29
2.1 LA FILOSOFÍA TEÓRICO-CRÍTICA BASE DEL MODELO DE JUSTICIA SOCIAL	31
2.1.1 <i>La teoría de Justicia Social de Nancy Fraser</i>	35
2.2 INCLUSIÓN Y EQUIDAD, ALGO MÁS QUE DOS CONCEPTOS	40
2.2.1 <i>Inclusión/exclusión</i>	40
2.2.2 <i>Equidad</i>	48
2.3 PRÁCTICAS DOCENTES	52
2.4 OTRA MIRADA DE LA PRÁCTICA DOCENTE, DOS PROPUESTAS DE ANÁLISIS	58
2.4.1 <i>Modelo de las seis dimensiones de la práctica docente 6PD</i>	59
2.4.2 <i>Modelo interaccionista de la práctica docente EPR</i>	61
2.5 MODELO DE CONVIVENCIA ESCOLAR	64
2.5.1 <i>Definición del término Convivencia</i>	65
2.5.2 <i>Fundamentos del modelo teórico de convivencia</i>	66
2.5.3 <i>Dimensiones de la convivencia escolar</i>	73
3. MARCO CONTEXTUAL	78
3.1 CONTEXTO GENERAL	78
3.2 CONTEXTO ESPECÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN	84
4. METODOLOGÍA	93
4.1 SUPUESTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	93
4.2 PARADIGMA, ENFOQUE, MÉTODO	94
4.2.1 <i>Actividades previas al trabajo de campo</i>	98
4.2.2 <i>Actividades de inmersión al campo</i>	100
4.2.3 <i>Actividades posteriores al trabajo de campo</i>	109
4.2.4 <i>Análisis e interpretación</i>	119
4.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS	122
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	123
5.1 CASO 1. MAESTRA CAROLINA	123
5.1.1 <i>Análisis descriptivo</i>	129
5.1.2 <i>Análisis de la práctica docente desde el Modelo de Convivencia</i>	133

5.1.3	<i>Balance final</i>	150
5.2	CASO 2. MAESTRO JUAN	153
5.2.1	<i>Análisis descriptivo</i>	157
5.2.2	<i>Análisis de la práctica docente desde el Modelo de Convivencia Escolar</i>	160
5.2.3	<i>Balance final</i>	177
5.3	ANÁLISIS DE LOS DOS CASOS	179
5.3.1	<i>Formación profesional</i>	180
5.3.2	<i>Experiencias de práctica docente en el ámbito pedagógico curricular</i>	182
5.3.3	<i>Balance final de los dos casos</i>	193
5.4	DISCUSIÓN	195
5.4.1	<i>Papel del currículo en la construcción de convivencia</i>	195
5.4.2	<i>Prácticas de resolución de conflictos en el aula y la escuela para construir convivencia</i>	198
5.4.3	<i>La reflexión docente como estrategia de transformación hacia la convivencia escolar</i>	201
5.4.4	<i>La escuela, espacio de transformación</i>	204
5.4.5	<i>Importancia de la relación familia-escuela en la construcción de convivencia</i>	205
6.	CONCLUSIONES	208
7.	REFERENCIAS	216

ÍNDICE DE FIGURAS

1 FIGURA 1. Marco teórico.....	30
2 FIGURA 2. Modelo de tres dimensiones de justicia social de Nancy Fraser.	38
3 FIGURA 3. Zonas de Cohesión de Castell.	43
4 FIGURA 4. Polos de tensión del modelo interaccionista de práctica docente	63
5 FIGURA 5. Violencia vs. Paz	69
6 FIGURA 6. Niveles de abordaje del conflicto en el aula	70
7 FIGURA 7. Representación de las dimensiones de Justicia Social equiparadas con el modelo de Convivencia Escolar	71
8 FIGURA 8. Modelo de Convivencia Escolar	77
9 FIGURA 9. Perspectiva Metodológica.....	97
10 FIGURA 10. Actividades previas al trabajo de campo	100
11 FIGURA 11. Procesos de inmersión al campo.....	104
12 FIGURA 12. Actividades de trabajo de campo	109
13 FIGURA 13. Proceso de sistematización y análisis de los datos	112
14 FIGURA 14. Proceso de sistematización y análisis de los datos.	113
15 FIGURA 15. Proceso de categorización conceptual y análisis	119
16 FIGURA 16. Recorrido profesional de la maestra Carolina.	128
17 FIGURA 17. Recorrido profesional del maestro Juan.	155

ÍNDICE DE TABLAS

1 TABLA 1. Historia de formación y recorrido profesional.....	107
2 TABLA 2. Experiencias de práctica docente.....	108
3 TABLA 3. Modelo de convivencia escolar.....	110
4 TABLA 4. Análisis horizontal y vertical de casos.....	114

Nota: En esta investigación utilizamos los términos maestros (s), docentes, alumnos, padres de familia haciendo referencia a ambos géneros, teniendo claro que el único propósito de su uso es hacer un texto de fácil lectura.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación doctoral es identificar las prácticas docentes de inclusión, equidad y participación que construyen la convivencia en el aula. Las prácticas docentes son consideradas como un fenómeno humano que sucede en el contexto escolar y al que podemos acercarnos a través de la voz del maestro y de los estudiantes. El estudio tuvo dos propósitos: por un lado, a través de entrevistas en profundidad, se buscó comprender cómo se entretajan en la interacción maestro-alumno las prácticas de inclusión y equidad y la forma como construyen convivencia en el aula. Un segundo objetivo fue evaluar la pertinencia del Modelo operacionalizado de Convivencia Escolar como una herramienta que puede orientar la reflexión docente en los distintos ámbitos de la vida escolar, al tiempo que permite gestionar acciones de atención a la violencia en la escuela. Los resultados obtenidos muestran que los maestros no tienen clara la noción de convivencia, lo que habla de la necesidad de trabajar desde la formación docente sobre una visión comprehensiva del concepto. Sin embargo, también observamos que con sus propios recursos los maestros llevan a cabo prácticas que construyen convivencia. Las acciones y estrategias pedagógicas que utilizan aluden en su mayoría a dos dimensiones de la convivencia, inclusión y participación y en menor medida a prácticas relacionadas con la equidad. Con relación al Modelo de Convivencia Escolar podemos afirmar que se trata de una herramienta sólida que proporciona elementos teóricos para analizar las prácticas docentes marcando el camino por el que se puede transitar hacia la construcción de convivencia en la escuela.

INTRODUCCIÓN

El tema de la convivencia escolar se ha convertido en las últimas décadas en un tópico central en los discursos sobre política educativa y un asunto de gran relevancia para las instituciones escolares. En este contexto, es visible la tendencia por orientar el abordaje de la convivencia como un tema subsumido a un fenómeno de mayor visibilidad política y social como lo es la violencia. Esta tendencia ha generado un número importante de investigaciones y programas que se refieren a la convivencia como un mecanismo para atender la violencia.

En este estudio nos propusimos investigar, desde una perspectiva aspiracional, la forma en que las prácticas docentes de inclusión, equidad y participación favorecen la construcción de convivencia en el aula.

Las actuales decisiones en política educativa se dan en un marco globalizador que nos invita a reflexionar sobre los mecanismos para lograr que las políticas de inclusión, equidad y convivencia pasen de ser un discurso a una realidad en las escuelas. El tema, despertó el interés por estudiar las prácticas docentes que construyen convivencia en el plano micro social.

En el primer capítulo, nos enfocamos en el planteamiento de la investigación, por lo que recurrimos a un análisis de los trabajos sobre convivencias escolar, inclusión, equidad y práctica docente que permitieron enmarcar el tema. Se describen con detalle el objetivo general y específico de investigación, así como los aspectos que justifican el estudio.

En el segundo capítulo, se define la postura teórica, ubicando los diferentes enfoques que respaldan el proceso de indagación y al investigador. La tarea se realiza en varios momentos, en primera instancia hablamos desde una perspectiva filosófica crítica de lo que se considera una compleja realidad social en sus detalles y contextos. Se toma como fundamento general

la teoría de justicia social para adentrarnos a la comprensión de las formas en cómo la sociedad se enfrenta a la opresión, al tiempo que hace suya la lucha por la justicia.

En la segunda parte del capítulo, se presenta la discusión teórica sobre los conceptos de inclusión y equidad entendidos como procesos dialécticos que reflejan la dinámica social. Desde un enfoque analítico se desarrolla y fundamenta el Modelo Teórico de Convivencia Escolar y se recuperan las tres dimensiones de justicia social propuestas por Nancy Fraser para equipararlas con tres dimensiones de un modelo de justicia educativa.

Finalmente, desde la mirada de convivencia escolar, en el que las prácticas pedagógicas son el elemento central en la construcción de relaciones pacíficas entre los miembros de la comunidad educativa, se define el concepto de práctica docente y se discuten dos modelos para su análisis, el modelo de las 6 dimensiones y el modelo interaccionista.

En el capítulo tres, se explican las políticas públicas sobre inclusión, equidad y convivencia impulsadas a nivel nacional e internacional. Posteriormente, realizamos un análisis de los programas implementados a partir de dichas políticas, de tal manera que se pueda establecer un panorama general del campo de estudio. En la segunda parte del capítulo se realiza una descripción detallada del contexto sociopolítico del estado de Oaxaca haciendo énfasis en las distintas etapas de la vida educativa del estado. Analizamos dos modelos pedagógicos que se consideran la base curricular de los proyectos educativos de las escuelas oaxaqueñas. En la última parte del capítulo, describimos de forma detallada las características socioculturales de las dos poblaciones en las que se ubican las escuelas a las que pertenecen los maestros participantes en el estudio.

En el capítulo cuatro, se desarrolla la propuesta metodológica de la investigación “Prácticas docentes de inclusión y equidad que construyen la convivencia en el aula: el caso de dos maestros oaxaqueños”. El objetivo fue caracterizar cómo se entretienen en la interacción maestro-alumno las prácticas de inclusión y equidad y la forma en que construyen convivencia en el aula. En un primer momento se presenta y desarrolla el enfoque interpretativo que sustenta la investigación. Posteriormente, se describen de forma minuciosa

las etapas del trabajo de campo. En este mismo apartado se presentan y justifican los cambios realizados a la propuesta metodológica como consecuencia del cierre total de escuelas debido a la pandemia por COVID-19. Se pasó de una investigación de tipo observacional a un estudio de casos. Finalmente, en un tercer momento, se explican de forma detallada los procesos de recolección, transcripción y análisis de la información.

En el capítulo cinco, se presentan los resultados del análisis de la práctica docente de dos maestros de escuelas públicas ubicadas en el estado de Oaxaca. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas en profundidad y conversaciones de WhatsApp. La primera entrevista se realizó a una maestra de un preescolar ubicado en el municipio de Santa Cruz Xoxocotlán. La segunda entrevista corresponde a un docente de primaria. La escuela se ubica en la población de San Pablo Huixtepec, Zimatlán Oaxaca.

Por cada uno de los casos se realizó un análisis en dos momentos. En la primera parte se llevó a cabo un proceso descriptivo cuyo propósito fue atribuirle significado a los datos que ya fueron reducidos y procesados (Mejía, 2011). En el análisis descriptivo se consideraron dos aspectos, la historia de formación docente y el recorrido profesional. El segundo momento de análisis se realizó considerando como categorías analíticas las tres dimensiones de convivencia escolar propuestas por Carbajal y Fierro (2018). Los aspectos que caracterizan cada dimensión se convirtieron en subcategorías.

Finalmente, en el capítulo seis se muestran los resultados del esfuerzo por comprender las prácticas docentes de inclusión y equidad que construyen la convivencia en el aula en dos contextos educativos vulnerables. Al ser una investigación de corte cualitativo, nuestro propósito no fue mostrar datos, fue dialogar en torno a la forma en cómo se construye convivencia a partir de las experiencias de práctica de maestros de escuelas públicas ubicadas en diferentes municipios del estado de Oaxaca.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema de investigación

El movimiento de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) ha tenido un papel fundamental en la toma de decisiones políticas de los países. Un estudio realizado por Soler-Martín, Martínez-Pineda y Peña-Rodríguez (2018) concluye que la formulación de políticas y cambios legislativos de la mayoría de las naciones está regida por los principios de equidad e inclusión dictados por organismos internacionales. Los resultados de dichas políticas muestran que, mientras los países desarrollados han logrado avances importantes hacia una educación más justa y equitativa, las naciones en vías de desarrollo evidencian el fracaso del modelo neoliberal que se ha encargado de producir un gran número de nuevos excluidos (Lozano-Díaz, Fernández-Prados, 2018; Skliar, 2015). La pregunta recurrente que se formulan los actores educativos es ¿hacia dónde van los sistemas educativos con políticas que muestran el fracaso en su concreción y que sólo se promueven de forma exitosa en el plano discursivo?

En la era de la globalización se observa una tendencia de los estados por implementar diferentes estrategias que les permitan cumplir con los acuerdos contraídos, son acciones compensatorias orientadas por políticas que pretenden alcanzar la inclusión y equidad educativa. Sin embargo, es evidente que las decisiones tomadas desde el marco internacional son por sí mismas excluyentes e inequitativas al no abordar las causas de la opresión, discriminación, injusticias y desigualdades que caracterizan los sistemas educativos de América Latina.

Diversas investigaciones (Belavi y Murillo, 2016; Lozano-Díaz, Fernández-Prados, 2018) revelan que la lucha contra las injusticias y la creciente desigualdad es la forma más importante y visible para lograr una mayor democracia en los países. Lo que implica que las decisiones sobre política educativa deben contemplar como eje principal en sus decisiones la justicia social.

Un elemento que contribuye a la discusión sobre el fracaso de las políticas educativas implementadas a nivel global, son los resultados desfavorables. Se afirma que las metas educativas trazadas a nivel internacional no se han alcanzado (Incheon, Corea del Sur, 2015). Los países de Europa avanzan hacia una educación más justa, sin embargo, se enfrentan a nuevos retos como la inmigración de personas de origen africano y árabe que confronta a los estados con el ideal de una educación para todos, poniendo en evidencia la exclusión y discriminación de la que son objeto los diferentes grupos étnicos. De acuerdo con un estudio realizado por Lozano y Fernández (2018) se observa que, a pesar de los esfuerzos para lograr la equidad desde la estructura de los sistemas educativos europeos, el lugar de origen de los estudiantes sigue siendo el factor determinante en los resultados. Es evidente que la pobreza y las condiciones de vida desfavorables en las que viven los inmigrantes son tierra fértil para la exclusión, discriminación, violencia y segregación por parte de diferentes grupos dominantes de población.

Las exigencias del sistema neoliberal parecen distantes y contrapuestas a la visión inclusiva y equitativa que se promueve en las políticas educativas a nivel global, es decir, se reconocen las causas de la exclusión, desigualdad, violencia, sin embargo, las medidas tomadas favorecen su permanencia. Zeichner (2017) afirma que los sistemas educativos se encuentran en un tiempo de incertidumbres y crecientes desigualdades que los han llevado a adoptar de modo progresivo un modelo de rendición de cuentas como único elemento que sostiene la eficacia del sistema escolar. Los organismos internacionales promueven en los países la necesidad de aceptar compromisos de evaluación de sus servicios educativos mediante pruebas estandarizadas que miden la calidad y excelencia en el aprendizaje como es el Programa para la Evaluación de alumnos (PISA). Al mismo tiempo, promueven una competencia desmedida de los estudiantes en la escuela y entre las escuelas. Se privilegia la supervivencia de aquellos que, dentro de un sistema educativo desigual, responden a las demandas de las clases hegemónicas en una lógica de méritos y rentabilidad que se contrapone a los principios de equidad e inclusión. Es decir, se promueven actitudes y respuestas a la diversidad que todo parece indicar nos alejan de una sociedad más justa reafirmando la creencia sostenida por los distintos actores educativos de que las políticas inclusivas son promesas incumplidas.

Afirma Delors (1996) que en la sociedad actual los mecanismos de evaluación de los sistemas educativos ponen en evidencia un individualismo que ahonda las diferencias entre los seres humanos. Nos muestran que, en la competencia, solo sobreviven los que desarrollan habilidades y tienen las condiciones de vida más favorables, por lo que es muy importante eliminar los prejuicios hacia los otros construyendo contextos de igualdad y equidad que promuevan el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunitarios. Delors (1996) sostiene que:

Es necesario disminuir el riesgo de generar situaciones excluyentes, inequitativas e injustas en espacios comunes, por lo que se debe garantizar que el ser humano desarrolle aprendizajes fundamentales para vivir en sociedad, lo que nos obliga a tratar desde un inicio de forma diferente lo que es desigual buscando alcanzar una mayor equidad. Condición que implica atender las diferencias de sexo, género, raza, origen étnico, religión, condición socioeconómica, estilo de aprendizaje, lengua, condición física, capacidad intelectual, etc. presentes en nuestros sistemas educativos (p.6).

En los sistemas educativos, el enfoque inclusivo se convierte en un eje fundamental para promover la equidad, la justicia y la paz. Para Guajardo (2019) es indispensable que se promueva un cambio social y cultural que reconozca la diversidad humana como una de las riquezas más importantes, lo que permitirá construir políticas que respondan a la realidad de las poblaciones latinoamericanas. Esta idea es compartida por Maldonado (2016) al afirmar que los docentes de América Latina deben estar preparados para atender a los alumnos que provienen de diversas realidades sociales, específicamente los que están en condiciones de vulnerabilidad. Las políticas, normativas y programas educativos no garantizan los aprendizajes necesarios para la mayoría de los niños que verán limitado su desempeño colocándolos y manteniéndolos en una situación de vulnerabilidad. Ambos autores concluyen que la educación inclusiva debe ser vista y entendida como una educación democrática, para la justicia social.

Para Skliar (2015) en la visión educativa actual la inclusión ha tomado forma de remedio y es vista como el mecanismo que nos permite pasar de la inequidad a la equidad de una forma tan superficial y rápida que pasa inadvertida. El autor considera que el sistema escolar está tan preocupado por demostrar sus avances de forma cuantitativa que la evaluación de los elementos administrativos, pedagógicos y curriculares es utilizada como el principal indicador de los logros educativos. La inclusión educativa es vista como un proceso, lo que pone al descubierto la necesidad de una transformación a fondo del sistema, sin embargo, los resultados obtenidos mediante la implementación de políticas educativas incluyentes muestran a todas luces la falta de eficacia para garantizar la atención a la diversidad, la equidad y la convivencia en las escuelas. Un artículo publicado por Cruz (2019) sobre el legado de la declaración de Salamanca referida a la promoción de Educación para Todos, reafirma la idea de que algunos de los principios expuestos en el documento inicial fueron poco claros. Asuntos de gran importancia como la necesidad de realizar cambios en los procesos educativos que generan exclusión y discriminación en la escuela común no se atendieron y aún en este momento no se han atendido.

Roger Slee (2012) señala que es importante reflexionar sobre el enfoque actual en las perspectivas inclusivas. Centramos nuestra atención en generar técnicas y medios para llegar a la inclusión y nos olvidamos del aprendizaje, es decir, nos esforzamos demasiado en generar políticas, estrategias y recursos que den a la inclusión, entendida como un ideal, mayor fuerza que al mismo hecho pedagógico. Sostiene el autor que esta posición debe ser el segundo elemento de la discusión actual respecto a la inclusión y equidad en las escuelas, el primer requisito para la inclusión es el reconocimiento y comprensión de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión, discriminación y violencia. Este argumento se ha fortalecido con estudios como el de Soler-Martín, Martínez-Pineda y Peña-Rodríguez (2018) quienes destacan la importancia de formular políticas educativas que admitan y combatan las injusticias estructurales que viven algunos sujetos y comunidades educativas. Por ello ven necesario introducir un enfoque socioeducativo que permita construir otras condiciones para la inclusión y equidad. El punto más importante es identificar cómo la inclusión puede construir conocimiento compartido en comunidades de convivencia y aprendizaje dejando atrás prejuicios y estereotipos de índole político. Martín-Cilleros,

Gutiérrez-Ortega y Jenaro-Ríos (2018) destacan que delimitar el concepto de inclusión no es suficiente. Se debe trabajar en precisar los valores que guían las acciones y prácticas en los centros escolares como base de todas las políticas. En este sentido Skliar (2015) afirma que en América Latina la confusión, en lo que refiere al término equidad, se observa no solo en la legislación, en donde las nociones de equidad/inequidad están emparentadas con las de igualdad/desigualdad, sino en la forma en cómo los actores educativos hablan sobre ello. La equidad es considerada como algo inespecífico, confuso, formulado en términos globales y propiamente alejada de la cotidianidad de las escuelas.

Para Bernabé, Alonso y Bermell (2016) es evidente el desafío al sistema educativo para llevar a la práctica lo que se ha desarrollado en el plano discursivo. El análisis de las políticas, acuerdos y normatividades nos debe impulsar a reformular los conceptos de inclusión y equidad e incluir las referencias adecuadas para garantizar no sólo la comprensión y apropiación de la visión inclusiva y equitativa, sino generar un cambio en las actitudes y prácticas que permitan aspirar a una educación de calidad e igualdad en un ambiente de convivencia y democracia en las escuelas, entendiendo la convivencia como una oportunidad de vivir juntos, vivir con los demás. Esta situación visibiliza la incompreensión que tienen los responsables de tomar decisiones políticas sobre los procesos de inclusión y equidad, ya que la atención a la diversidad es asociada de manera total con la educación especial. Coincidiendo con este planteamiento Soler-Martín y Martínez-Pineda (2018) afirman que la educación inclusiva debe considerar la diferencia de los estudiantes no para igualarlos desde una visión homogeneizadora, sino para gestionar la eliminación de las desigualdades, inequidades y exclusiones manifiestas.

Es necesario destacar que en el discurso las políticas y normativas reflejan la evolución en cuanto al uso de la terminología sobre inclusión. Sin embargo, Garzón-Castro, Calvo-Álvarez y Ordaz-Díaz (2016) afirman que existe confusión en los docentes no sólo en la definición de los términos inclusión educativa, educación inclusiva, necesidades educativas especiales, igualdad, equidad, violencia, bullying, convivencia, sino en las políticas, planes y acciones que se formulan a partir de estas nociones. Se considera que el término inclusión refiere exclusivamente a procesos o elementos de la educación especial eliminando toda idea

relacionada al reconocimiento de las diferencias, de la diversidad. Por su parte la convivencia se asocia a la violencia y como tal se ve como una forma de reaccionar ante los conflictos y las dificultades, sin considerar los inconvenientes que los alumnos en ambientes hostiles enfrentan para el aprendizaje proactivo, académico y social (Vélez, et ál., 2020).

Bernabé, et al., (2016) reiteran que el avance en la terminología no se puede equiparar con la realidad social. Al visualizar las acciones cotidianas en la escuela es común que tanto los docentes como los propios directivos mantengan la creencia de que los cambios están centrados en los conceptos no en las actitudes y prácticas. Consideran necesario establecer las medidas pertinentes para que se hagan explícitos y con ello se concreten los cambios planteados. Los autores afirman que solo entonces se puede hablar de verdaderas decisiones de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

La tendencia actual en los centros educativos es considerar la inclusión como un principio que guía la acción educativa pero que refiere exclusivamente a una rama de la educación especial, la equidad es contemplada como una problemática que es y debe ser abordada de forma general en las políticas educativas y la convivencia es vista como un remedio contra la violencia.

Personalmente considero que la experiencia de trabajo desarrollada durante más de 25 años en el área educativa de diferentes instituciones públicas, como psicóloga, orientadora y formadora de profesionales de la psicología y educación en el estado de Oaxaca me ha permitido observar lo complejo que resulta para las comunidades educativas entender los conceptos de inclusión, equidad y convivencia mostrados en la Nueva Reforma Educativa (SEP, 2018). Coincido con los docentes en afirmar que la implementación de políticas públicas que abordan estos principios responde a las demandas de organismos internacionales y a modelos educativos con orientación positivista alejados de la realidad de las escuelas, lo que ocasiona el notario malestar de los maestros, que enfrentan una insuficiente claridad en los términos y en las funciones que deben desarrollar. Resulta evidente que los docentes de escuelas regulares llevan a cabo prácticas de inclusión y equidad

que no se sujetan a las disposiciones existentes en los programas oficiales, pero que responden a la realidad de las aulas y las escuelas.

Un ejemplo de esta problemática es referido por Torres (2010), que considera que existe la creencia de que el solo hecho de estar incluido en una comunidad educativa tiene a la larga mayor importancia que los logros académicos, es decir, la política de puertas abiertas entendida como el “todos pueden y deben ser aceptados en la escuela” constituye para los actores educativos, la parte central de la inclusión. Podemos afirmar que construir ambientes de inclusión, equidad y convivencia escolar es mucho más, es una tarea desafiante en la que se deben tomar decisiones que se complejizan en la interacción de maestros, alumnos, administradores y padres de familia que buscan con sus acciones alcanzar cambios significativos en la educación.

Vilchis-Romero, Arriaga-Ornelas, Gutiérrez-Ortega; Martín-Cilleros y Jenaro-Ríos (2018) destacan que los docentes perciben la inclusión como algo lejano su realidad educativa, sujeta a prejuicios, estereotipos, valores y limitantes políticas, didácticas y curriculares que obstaculizan la formación de proyectos comunitarios de enseñanza-aprendizaje. Los autores concluyen que los docentes manifiestan la necesidad de mejorar su preparación pues no se consideran listos para los nuevos desafíos socio-escolares como la inclusión y la convivencia escolar (Vélez, et ál., 2020). Para Cortés, Leite y Rivas (2019) es común ver en los maestros un sentimiento de incapacidad para expresar sus ideas acerca de la inclusión y convivencia. Menosprecian sus prácticas y otorgan escaso valor a su trabajo, ponen en tela de juicio el ejercicio establecido en torno a lo didáctico, lo organizativo y el sentido de la educación e incluso sus valores profesionales y personales.

Nos encontramos así en un momento en el desarrollo de la investigación educativa determinado por temas emergentes como la inclusión, equidad y convivencia (Fierro, 2013) que pueden generar conocimientos relevantes para su comprensión. Un estudio realizado por Suárez-Lantarón y López-Medialdea (2018) sobre las investigaciones desarrolladas en el campo de la inclusión y equidad educativa como ejes de la convivencia en escuelas de España indica que existe una gran concentración de trabajos en temas tan diversos como la

percepción de los docentes hacia la inclusión, diseño de intervenciones inclusivas en el nivel medio superior, los procesos para la inclusión de niños con discapacidad en escuelas regulares, entre otros. Sin embargo, afirman que la información obtenida está lejos de ser considerada en la toma de decisiones para la formulación de políticas educativas. Algunos trabajos hablan de las percepciones del docente sobre los procesos de inclusión y equidad (Dias y Cadime, 2018) visibilizando la existencia de un enfoque en la investigación educativa que se caracteriza por una mirada desde y en el docente, sin embargo, las aportaciones no son recuperadas en la toma de decisiones políticas a nivel micro, meso o macro-educativo lo que convierte los aportes en conocimientos sin aplicación práctica. Parrilla (2010) menciona que es importante no ignorar la voz de todos los que participan en la inclusión educativa, porque estaríamos ignorando a aquellos que están siendo estudiados. Debemos saber qué sucede con los maestros, alumnos, directivos, padres de familia, es decir, enriquecer el diálogo sobre inclusión, equidad y convivencia con lo que piensan, sienten y sucede en las escuelas.

Una investigación sobre convivencia y violencia en la escuela (Colombo, 2011, 2019) mostró que los maestros hacen uso de recursos propios para prevenir la violencia escolar desarrollando e implementando estrategias a partir de su saber cotidiano, el sentido común y la conciencia crítica. La autora afirma que para diseñar políticas sociales exitosas es necesario rescatar el conocimiento que han acumulado los docentes en sus largos años de “trabajo invisible”. Recuperar los imaginarios positivos, entendidos como las construcciones sociales que parten de referencias, prácticas y experiencias personales, que se forman a partir del buen papel que ejercen los docentes frente a la convivencia escolar propiciando un trato cordial y promoviendo la tramitación pacífica de conflictos. Finalmente, la autora señala que las políticas educativas sobre inclusión y convivencia se deben complementar desde el ámbito académico mediante investigaciones que aporten al campo teórico, pero principalmente al ámbito escolar, a la realidad de las escuelas.

Para Valdés-Morales, López y Jiménez-Vargas (2019) los sistemas escolares son hoy más diversos que nunca. La problemática de la exclusión e inequidad en los sistemas educativos se manifiesta a través de la discriminación de alumnos por diferencias étnicas, lingüísticas,

sociales, económicas y culturales; en la manifestación de conductas violentas entre alumno-alumno, maestro-alumno, maestro-maestro; en las dificultades para abatir el abandono escolar a pesar de las extensas medidas compensatorias que se han implementado; en el desaliento de los docentes por la falta de recursos materiales, pero principalmente pedagógicos para responder a las necesidades de sus alumnos, y en la incapacidad de las políticas educativas de apropiarse y reflejar la realidad social. Ante este panorama desolador, diversos autores sostienen que el sistema educativo debe tener como eje de acción la mirada puesta en los docentes con largos años de “trabajo invisible”. Es evidente que la buena función docente incide en el contexto de las relaciones entre iguales que acontecen en la escuela (Del Rey, Ortega & Feria, 2009).

Afirma Skliar (2014) que todo aquello que pasa pedagógicamente entre nosotros, referido a la inclusión y la convivencia escolar, debe ser elemento de transformación ética y política. La escuela debe promover buenas prácticas en el aula y una formación docente de calidad que permita a los maestros desarrollar estrategias que van más allá de las reglamentadas (Cardoso, Morales y Martínez, 2019). Una sociedad más justa depende de las contribuciones que realice el sistema educativo por lo que se debe incidir principalmente en la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo anteriormente expuesto esta investigación pretende comprender cómo, los docentes oaxaqueños que trabajan en escuelas situadas en contextos diferentes construyen la convivencia en el aula a través de prácticas de inclusión y equidad que se visibilizan en la interacción maestro-alumno.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general.

¿Qué prácticas docentes de inclusión y equidad que desarrollan maestros de primaria de escuelas oaxaqueñas situadas en contextos socioculturales diferentes, construyen la convivencia en el aula?

1.2.2 Preguntas Específicas.

¿Qué características tienen las interacciones docente- alumno en función de las prácticas pedagógicas en aula?

¿Qué tipo de intercambios docente-alumno favorecen la inclusión mediante afirmaciones personales y culturales?

¿Qué acciones didácticas lleva a cabo el docente para responder a las necesidades pedagógicas de los alumnos?

¿Qué recursos didácticos utiliza el docente para resolver las tensiones y retos en la construcción de comunidad?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General:

Caracterizar las prácticas de inclusión y equidad y la forma en que estas construyen convivencia en el aula.

- Identificar las formas de intercambio, en la relación maestro-alumno que impulsan las acciones de inclusión y equidad en el aula.
- Caracterizar las prácticas docentes de inclusión y equidad a partir de las interacciones maestro-alumno en los distintos ámbitos de la vida en la escuela.
- Identificar las estrategias didácticas que permiten al docente responder a las necesidades pedagógicas de los alumnos

- Caracterizar los recursos pedagógicos utilizados por los docentes para construir comunidad a partir de la atención de los retos que plantean los alumnos

1.4 Justificación

El proyecto pretende abonar al desarrollo de trabajos en las líneas de investigación sobre convivencia escolar y práctica docente que se llevan a cabo en México. La importancia teórica del proyecto se relaciona con la posibilidad de utilizar el modelo operacionalizado de convivencia escolar como un instrumento de análisis de la práctica docente que permita indagar cómo se construyen la convivencia en el aula. Se trata de estudiar, desde la mirada de justicia social, qué intercambios se desarrollan, qué acciones y decires se configuran a partir de la relación docente-alumno y qué significados tienen estas transacciones para la construcción de convivencia. Metodológicamente, la investigación se justifica por su aporte a la comprensión de las prácticas docentes que construyen la convivencia en el aula y por poner en juego un modelo de análisis de la práctica docente desde el enfoque de convivencia escolar, enmarcada en la justicia social. El modelo tiene como ejes de análisis la inclusión, la equidad y la participación (Fierro y Carbajal 2019).

Otro aspecto relevante de la investigación es que se sitúa en un contexto caracterizado por interacciones virtuales y/o reducidos encuentros cara a cara entre estudiantes y maestros como consecuencia de las disposiciones sanitarias por COVID-19. El tratar de comprender cómo construyen los docentes la convivencia, entendida como los “esfuerzos cotidianos de construcción de las relaciones pacíficas duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, a través de prácticas pedagógicas y de gestión; inclusivas, equitativas y participativas que promuevan el manejo dialógico del conflicto" (Carbajal y Fierro, 2018, p.13), nos lleva a pensar en la importancia de identificar, caracterizar o redefinir las prácticas pedagógicas y de gestión a partir del tipo de interacciones que se dan de manera virtual o remota entre docentes-estudiantes-padres de familia a través de redes sociales como WhatsApp, de cuadernillos de trabajo, teléfono, en las que el aspecto emocional de la relación puede estar en peligro, en entredicho, en riesgo.

En México, el estudio de la convivencia ha tenido un crecimiento gradual y sustantivo durante los últimos 10 años. Aparece mencionada en el tercer estado del conocimiento (Furlán y Spitzer, 2013) lo que permitió establecer la delimitación de un campo de estudio que se encontraba subsumido en otras áreas de la investigación educativa. A partir de ese momento la convivencia marcó el interés de los investigadores al ser vista como una línea temática de interés por sí misma y no solamente subordinada a programas que permiten superar la violencia escolar. Sin embargo, la distinción resulta compleja debido a que la línea que marca la diferencia es muy delgada. Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015) encontraron que la mayoría de los estudios sobre convivencia están orientados a evaluar la violencia. Lo que permite afirmar que el estudio de la convivencia ha estado subordinado al de la violencia, por lo que es necesario ampliar la investigación para delimitar el campo de la convivencia, abordándolo como un fenómeno que no se reduce al aspecto interpersonal, sino que involucra a la institución escolar en su conjunto, así como a los procesos de la gestión escolar.

A pesar del evidente crecimiento del tema de la convivencia, al ser un campo emergente, se encuentra en proceso de consolidación. Diversos investigadores (Bazdresch, 2010; Fierro, 2013; Carbajal, 2018) coinciden en señalar que no hay una teoría desarrollada sobre convivencia, se puede hablar de distintos esquemas conceptuales que determinan la noción de convivencia, por lo que es necesario impulsar la investigación sobre el tema, buscando un crecimiento analítico y conceptual.

Fierro y Carbajal (2019) consideran que son seis los enfoques desde los que se ha investigado la convivencia escolar: como clima escolar, educación socioemocional, educación para la ciudadanía y la democracia, educación para la paz, educación como desarrollo moral y formación de valores y educación para los Derechos Humanos. Las autoras concluyen que la convivencia ha integrado significados contradictorios, lenguaje ambiguo y un énfasis en los problemas de violencia que han provocado una visión negativa, una especie de “síndrome de babel” como ha sido descrito por Onetto (2003) sobre el campo de estudio de la convivencia.

Ahora bien, investigadoras como Saucedo y Guzmán (2019) mencionan que es importante separar los estudios de convivencia de los de violencia y abordar las relaciones entre los distintos actores en el contexto escolar para no restringirse a la violencia escolar.

En el estado del conocimiento sobre investigación educativa reportado en 2013 (Furlán y Spitzer) se dedica un capítulo al tema de convivencia. Se afirma que, si bien la prevención es el punto al que deben dirigirse los esfuerzos de los actores educativos, es necesario realizar más investigación que se interesen en comprender y desentrañar la complejidad implícita en la vida compartida en el aula en voz de sus protagonistas. En este contexto, un elemento de gran relevancia para el desarrollo de la investigación sobre convivencia es dirigir la mirada hacia lo que sucede con las prácticas docentes, con las interacciones en la escuela, consideradas parte esencial de la experiencia educativa.

Estudios como los realizados por Cortés, Zoro y Aravena (2019) en Chile, permiten afirmar que las políticas de convivencia se promueven desde un enfoque más punitivo dirigido a reducir la violencia y es necesario transitar hacia un enfoque de convivencia escolar más integral, inclusivo, participativo y democrático.

Cortés, Leite y Rivas (2019) realizaron un estudio sobre las experiencias disruptivas con estudiantes de secundaria en España, concluyeron que los conflictos y problemas de convivencia y fracaso escolar ponen en tela de juicio las prácticas establecidas en torno a lo didáctico, lo organizativo, es decir, al sentido de la educación. Los autores reafirman la importancia de la práctica profesional del docente como clave para el ejercicio de roles de convivencia. Sobre el mismo tema, un estudio realizado por Mora, Chaparro y Caso (2017) les permite afirmar que las prácticas escolares y la calidad de las interacciones tienen efecto directo en el desempeño académico de los estudiantes. Cuando el diálogo es la práctica más concurrida, la eficacia escolar aumenta, de manera contraria, cuando el seguimiento de la norma es lo más importante, la eficacia escolar disminuye.

Carro y Lima (2019) mencionan que el enfoque correctivo es poco efectivo, es mejor anticiparse a la generación de situaciones de violencia. En su estudio sobre política educativa,

violencia y convivencia escolar en México, los investigadores encontraron que las escuelas han aumentado las cifras de violencia, consideran que esto es un reflejo de la violencia estructural y cultural del país. Un dato inquietante expuesto por los investigadores son los hallazgos sobre lo que sucede en la escuela rural. Encontraron que existen indicadores que muestran que en la escuela rural existe más violencia relativa a las interrupciones y violencia verbal que en la escuela urbana. Los investigadores identificaron que los maestros de la escuela rural son los encargados de generar la violencia en el aula, al asumir conductas de preferencia y discriminación hacia unos y otros alumnos. Se observan prácticas excluyentes, conductas antisociales y acciones sancionatorias. Los investigadores relacionan estos indicadores con las dificultades y poco interés que muestran los docentes de las escuelas rurales por implementar estrategias de atención y trabajo conjunto como lo establece la política educativa.

Un estudio realizado por Carbajal (2019) denominado construyendo convivencia democrática en las escuelas ubicadas en entornos de violencia, concluye que, en comunidades con fuertes patrones de violencia, es posible crear ambientes seguros, solidarios y centrados en el aprendizaje a partir de la implementación de elementos centrados en las tres dimensiones pedagógicas de la convivencia: inclusión, equidad y participación y manejo dialógico de conflictos.

Finalmente, con la perspectiva de inclusión como dimensión de la convivencia, Fortoul y Fierro (2012) realizaron un estudio con el objetivo explorar prácticas de gestión que caracterizan a escuelas que construyen ambientes para el aprendizaje y la convivencia democrática estableciendo el vínculo entre educación democrática e inclusiva y el aprendizaje escolar. A partir de los resultados del estudio, las autoras plantean desafíos a los miembros de las instituciones y a los investigadores para reelaborar el sentido de la investigación educativa y su contribución a la teoría. Las investigadoras consideran que las escuelas públicas en Latinoamérica pueden hacer aportaciones relevantes a la calidad de vida presente y futura de niños y jóvenes proporcionando evidencias para la intervención pedagógica orientada a ofrecer mediaciones didácticas que promuevan tanto aprendizajes conceptuales significativos, como de convivencia democrática e inclusiva.

Sobre la inclusión y la convivencia se han realizado estudios que revelan la existencia de dos líneas de investigación con entrecruzamientos poco claros. Vélez, San Andrés y Pazmiño (2020) afirman que los niños en un ambiente hostil no pueden gozar de aprendizaje proactivo, académico y social y los niños con discapacidad padecen los más graves problemas de discriminación y exclusión en el ámbito educativo. Concluyen que se le da importancia a la inclusión, pero solo entendida como la posibilidad de atención a las diferentes necesidades del grupo. Sobre el mismo tema, García (2018) afirma que la violencia que se identifica en la sociedad es similar a la que se identifica en la escuela a menor escala y el objetivo de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, religión, el género o las aptitudes. Sin embargo, la inclusión enfrenta algunas confusiones ya que se considera está destinada únicamente a los alumnos con discapacidad.

En lo que respecta a las líneas de investigación sobre inclusión y equidad, la revisión de distintas investigaciones mostró que son temas que se entretajan con la convivencia pero que se abordan de forma independiente. Un estudio sobre la inclusión y equidad realizado por Soler, Martínez y Peña (2018) concluye que ni la inclusión ni la equidad han servido para disminuir las desigualdades. La alternativa para una justicia social, son las políticas educativas que se caracterizan por su capacidad para modificar estructuras y afectar aspectos como la estratificación social, normas, valores, tradiciones y rituales que lleven a eliminar las injusticias. La escuela inclusiva está, desde la ética, obligada a considerar las diferencias de los estudiantes no para igualarlos desde perspectivas homogeneizadoras, sino para ampliar y diversificar sus enfoques y prácticas en la obligación de brindar respuestas a todos los estudiantes. Las autoras afirman que las condiciones de desventaja, precariedad y vulnerabilidad que viven algunos sujetos educativos son producto de las injusticias naturalizadas y estructuradas. Consideran que es necesario trazar condiciones socioeducativas para construir otras condiciones de vida.

Investigadores como Machiarola, Mancini y Montebelli (2016) destacan la importancia de fortalecer los programas socioeducativos sobre inclusión pensados desde un enfoque del

derecho, la democracia y la justicia educativa, favoreciendo el logro de aprendizajes significativos y de calidad. Se ha realizado un esfuerzo enorme por expandir el campo de investigación sobre inclusión abordando distintos modelos y diseños para la inclusión (Vilchis y Arriaga, 2018; Pérez y Ochoa, 2018; Hernández, 2018; Moreno, 2018; Machiarola, Mancini, Martini y Montebelli, 2016; Azorin, 2016) la perspectiva docente (Rodríguez, 2018; Dias-Asebedo y Cadime-Dias, 2018; Martín, González, Poy y Jenaro, 2016) y las políticas inclusivas (García, 2018; Bernabé, Alonso y Bermell, 2106), pero en la práctica no se ha logrado consolidar la educación inclusiva como el mecanismo que permita que el espacio educativo se convierta en un lugar donde se respete al otro como legítimo otro, donde todos participen en la construcción del conocimiento y se conviva democráticamente (López-Melero, 2002). Para lograrlo Azorín (2016) considera necesario abrir nuevas líneas de investigación relacionadas con la actitud de los alumnos sobre la inclusión y los valores de las familias, esto permitirá avanzar hacia el desarrollo de prácticas más inclusivas y construir conocimientos cercanos a la realidad de las escuelas. La autora enfatiza la importancia de darle voz a los docentes y a los alumnos para que expresen lo que piensan y sienten sobre la inclusión.

Martín, González, Poy y Jenaro (2016) estudiaron la percepción de los maestros sobre la inclusión y encontraron que son partidarios de las políticas inclusivas, sin embargo, demandan formación especializada y la promoción de prácticas inclusivas en las escuelas. Consideran que si bien, las políticas sustentan la implementación de programas inclusivos, faltan metodologías de trabajo y estrategias para abordar el proceso, esto permitirá que la diversidad se perciba como una oportunidad no como una amenaza.

Es importante mencionar que existe una mirada distinta al modelo teórico social de inclusión que orienta la mayor parte de las investigaciones revisadas. Este enfoque propone abordar la inclusión desde la perspectiva de la educación inclusiva-intercultural y la pedagogía crítica (Soler, Martínez y Peña, 2018; Mendoza, 2017; Sales, 2012).

Respecto a la línea de investigación sobre equidad, se ha trabajado como un principio pedagógico que articulado con la justicia social se caracteriza por generar un proceso

educativo orientado al éxito de todos los alumnos (Boroel, 2018). La equidad es pensada como una estrategia para garantizar la igualdad de oportunidades en los aprendizajes a partir del reconocimiento de la diversidad, considerando el impacto social de la educación en cada escenario social donde se desarrolla.

En la investigación preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión Skliar (2015), se propuso comprender el tono con que se habla de inclusión, diversidad y convivencia educativa en Argentina. Los resultados indican que los docentes piensan que la equidad es confusa en América Latina, la asistencia a la diversidad se ha visto como integracionista y/o inclusiva, han pasado de hablar de una problemática del diferente al estar juntos en las instituciones educativas, es necesaria una transformación ética que desplace la mirada sobre aquellos diferentes a una mirada puesta en nosotros, es decir lo que pasa pedagógicamente entre nosotros.

Otras investigaciones como la realizada por Boroel, Sánchez, Morales y Henríquez (2018) concluyen que a México le falta transitar del modelo clásico de equidad al modelo contemporáneo. La investigación, realizada en Baja California, afirma que los índices de deserción están aumentando y disminuye el egreso. Los autores encontraron que las carencias de acompañamiento escolar hacen que el alumno no se sienta parte de su contexto, lo que disminuye el interés por continuar sus estudios. Consideran que los programas de tutorías como estrategia compensatoria en el acompañamiento escolar, deben fortalecerse como vía para combatir el rezago, la reprobación y el abandono escolar. Coincidiendo con la afirmación Carro, Carrasco y Lima (2017) afirman que las políticas de inclusión y equidad están dirigidas a ofrecer estrategias compensatorias brindando oportunidades educativas a la población en situación de vulnerabilidad.

En otra línea de investigación sobre equidad, Aguilar (2016) encontró que los programas compensatorios son dispositivos remediales enfocados en la permanencia del alumnado de educación básica y una sombra de la política inclusiva ya que generan a su vez nuevas exclusiones en el ejercicio de su implementación.

Los programas compensatorios parten de la hipótesis de que la inclusión/exclusión se comprenden como un solo concepto, una relación tensa de constructos, son conceptos imbricados y no una oposición como sostiene la perspectiva de equidad. Los proyectos compensatorios han atendido, primeramente y con mayor énfasis, la permanencia en la educación básica, dejando en segundo plano las medidas destinadas al incremento en los niveles de aprendizaje a través de programas encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza. Esta situación ha despertado el interés de investigadores como Silva-Laya (2014) quien realizó un trabajo con el objetivo de operacionalizar la equidad en la educación superior mexicana, fundamentando el concepto de equidad desde el principio de justicia social de Rawls. La investigadora concluye que el estado mexicano falta a su compromiso de generalizar la educación superior y garantizar la distribución justa de este bien público ya que existe una idea fragmentada de la equidad que, combinada con la falta de principios normativos robustos, entorpecen la formulación de políticas, así como la evaluación de los logros educativos. Finalmente, se afirma que la desigualdad está imperando en el subsistema de educación superior, considera que es necesario realizar más acciones para nivelar el terreno de juego y reconocer las desigualdades estructurales existentes.

Desde la perspectiva internacional Sánchez y Manzanares (2014) contextualizan y describen las principales tendencias internacionales sobre equidad educativa desde el enfoque del cambio. Para los investigadores la equidad ha tomado protagonismo por ser una demanda ciudadana constante, encontrarse en la agenda legislativa de las políticas públicas y por ser un tema de interés de la investigación social y educativa. En cuanto a la educación, los resultados muestran que se ha cubierto el acceso al nivel básico en los países desarrollados, esto ha llevado a redirigir las políticas tratando de elevar la calidad y cobertura en educación infantil, sin embargo, en los países en vías de desarrollo se han incrementado las desigualdades sociales y educativas lo que no garantiza el derecho a la educación.

En la revisión de investigaciones sobre políticas públicas de equidad se identificaron 4 tendencias, tres básicas y una emergente: a) igualdad de oportunidades ligada al acceso y oferta de servicios de los sistemas educativos; b) igualdad de oportunidades según el acceso y resultados del sistema educativo: calidad y equidad que lleven a la excelencia; c) equidad

como inclusión educativa con énfasis en la redistribución de recursos y por último d) una tendencia emergente o cuarta vía del cambio (Hargreaves y Shirley, 2012) que revaloriza todas las políticas y prácticas que representan una alternativa válida para la inclusión en las escuelas.

Finalmente, a partir de la revisión de las diferentes investigaciones, se puede concluir que no existe una teoría sustantiva que defina la equidad educativa. Es un constructo sometido a la influencia de los cambios sociales, políticos y pedagógicos que se han dado en los últimos años. Romero (2010) afirma que se puede observar la relación entre equidad y Derechos Humanos, lo que permite promover el progreso social de la población, elevar el nivel de vida, la justicia y la paz, sin embargo, existe evidencia de que los docentes necesitan más información y comprensión sobre esta relación.

En síntesis, la relevancia de la presente investigación radica en la posibilidad de generar elementos que contribuyan a la consolidación del modelo de convivencia escolar planteado desde el enfoque de la justicia social. Se pretende aportar a la comprensión de las prácticas pedagógicas que construyen la convivencia en el aula, desde la mirada de la justicia social, en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Una asignatura pendiente en esta línea de investigación, como ha mencionado de manera constante Bazdresch (2010), se encuentra en la breve y limitada incorporación del enfoque psicológico al estudio de la convivencia. Se considera que las diversas teorías psicológicas que abordan aspectos emocionales, cognitivos y de personalidad pueden aportar elementos relevantes para la comprensión de los aspectos implicados en la construcción de convivencia.

Para finalizar, consideramos que este trabajo puede contribuir a la línea de investigación sobre convivencia escolar que desarrolla en México y particularmente, visibilizar la pertinencia del modelo operacionalizado de convivencia escolar como un instrumento de análisis de la práctica docente. También consideramos que contribuirá al desarrollo de procesos de formación y actualización docente. Así como a la comprensión teórica del concepto “convivencia escolar”.

2. MARCO TEÓRICO

El propósito de este capítulo es describir la postura teórica de la investigación, ubicando los diferentes enfoques que respaldan el proceso de indagación y al investigador. Para la construcción del marco teórico retomamos la propuesta de Sautu (2005) que articula distintos niveles: paradigma, teoría general y teoría sustantiva; con el fin de “orientar la forma de aprehender de la realidad” (p.34).

Desde un nivel general, arropada bajo el paradigma de la filosofía teórica-crítica Nancy Fraser inicia el debate sobre la justicia social en un marco global que permite observar la vulnerabilidad de los pueblos y de los individuos ante las distintas fuerzas hegemónicas transnacionales. La autora afirma que la discusión filosófica sobre la justicia social se ha centrado, en un primer orden, en cuestiones sustanciales básicas como la redistribución o el reconocimiento y en un segundo orden, en la creación de un marco idóneo de la administración de justicia. Sin embargo, en el actual panorama globalizador las dos posiciones no han sido suficientes para abordar el problema de la justicia social. Fraser propone estudiar la justicia social a partir de tres dimensiones que son descritas con profundidad a lo largo de este capítulo ya que constituyen el fundamento del modelo teórico de convivencia que se desarrolla en la segunda parte.

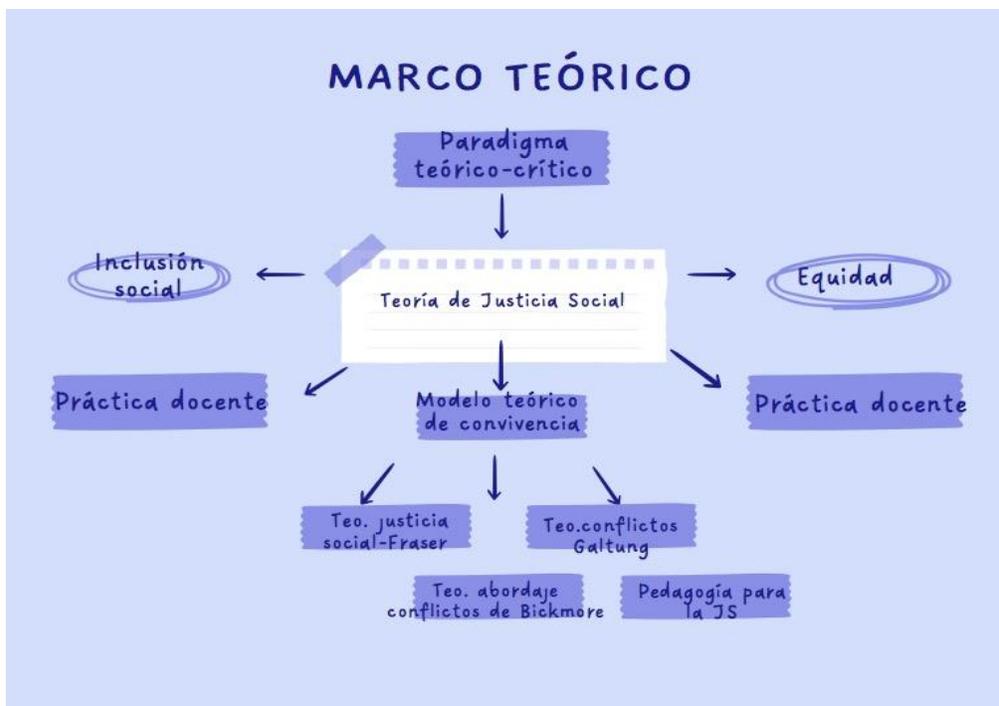
De forma complementaria, abordamos la teoría de los conflictos de J. Galtung para estudiar cómo se pueden comprender y transformar de forma pacífica los conflictos que generan violencia directa, estructural y cultural, tendientes a la construcción de paz (Pérez-Viramontes, 2018). Analizamos los tres conceptos que sustentan la teoría: paz, conflicto y violencia que permiten adentrarnos al estudio de la convivencia, entendida como “una alternativa para abordar tanto los problemas de violencia, como de exclusión en la escuela” (Fierro y Carbajal, 2019, p.4).

En el segundo apartado, se presenta la discusión teórica sobre los conceptos de inclusión y equidad pensados como procesos dialécticos que reflejan la dinámica social por lo que son abordados desde la perspectiva de la justicia social.

En una tercera sección del capítulo, se desarrolla y fundamenta el Modelo Teórico de Convivencia Escolar. Desde una mirada analítica, el modelo recupera las tres dimensiones de justicia social propuestas por Nancy Fraser para equipararlas con tres dimensiones de un modelo de justicia educativa que nos acerca a la comprensión de la convivencia como un fenómeno complejo que se construye a partir de las experiencias y vivencias en la interacción docente-alumno en el aula.

Finalmente, desde la perspectiva de convivencia escolar, en el que las prácticas pedagógicas son el elemento central en la construcción de relaciones pacíficas entre los miembros de la comunidad educativa, se define el concepto de práctica docente y se discuten dos modelos para su análisis. A continuación, presentamos una figura que articula los diferentes niveles teóricos de la investigación.

FIGURA 1. Marco teórico



Fuente: elaboración propia.

2.1 La filosofía teórico-crítica base del modelo de justicia social

Esta investigación retoma la mirada teórica-crítica del análisis de la sociedad para tratar de comprender las visibles condiciones de opresión e injusticia existentes en diversas regiones del mundo. En el debate contemporáneo de la filosofía crítica tienen un punto especial de atención los pensadores Max Horkheimer, Theodor Adorno y Jürgen Habermas quienes desde un plano social analizan la dinámica de la estructura social, a la vez que cuestionan la invisibilidad del sujeto para las ciencias positivistas.

El filósofo alemán Max Horkheimer (1937) iniciador de la tradición teórica-crítica, afirma que su interés se centra en la posibilidad de atender o suprimir las injusticias sociales ya que el futuro de la humanidad depende del desarrollo de un comportamiento crítico que permita la transformación social en un momento caracterizado por la hegemonía de un sistema económico-político que hace más evidentes las desigualdades e injusticias sociales. Horkheimer considera que el ser humano ha enfrentado a lo largo de su historia una serie de

crisis sociales que han hecho visible el deseo constante de emancipación y la búsqueda de explicaciones a los fenómenos sociales mediante distintos paradigmas. Sin embargo, los modelos existentes no proporcionan una explicación clara y convincente.

La evidencia muestra que, en los momentos de crisis, el equilibrio económico de una sociedad se restablece sobre el aniquilamiento de los valores humanos y prácticos, prevaleciendo el interés superior de los grupos hegemónicos. Jürgen Habermas (1994) discípulo de Horkheimer y uno de los teóricos más representativos de esta corriente, señala que la postura crítica a la sociedad capitalista permite entender la realidad como una praxis que conduce al conocimiento, a la liberación y el empoderamiento social, comprometiendo a los participantes a tomar decisiones para el cambio social desde el interior. Las teorías críticas contemporáneas sobre la dominación social, propuestas por Horkheimer, Adorno y Habermas, ofrecen perspectivas con diferentes niveles de reflexión que llegan a confrontarse, sin embargo, son consideradas como fundamentales en la discusión filosófico-social contemporánea. Constituyen la base de lo que se conoce hoy en día como las teorías de justicia social.

Referirnos a las teorías de la justicia social, es hablar de una reflexión acerca de lo que ha suscitado en las naciones e individuos el cambio de una sociedad industrializada a una sociedad del conocimiento, a una sociedad globalizada. Se observa que ni los sistemas capitalistas, socialistas o neoliberales en franca decadencia han podido responder a la demanda de la población que busca la disminución de las condiciones de injusticia existentes, por lo que es necesario encontrar explicaciones a la realidad social desde otra mirada, la mirada de la justicia social.

Una de las corrientes más fuertes de la teoría de justicia social está representada por los filósofos Iris M. Young (2000), Axel Honneth (2003) y Nancy Fraser (2009). Los teóricos desarrollan perspectivas diferentes en lo que refiere al debate sobre la justicia, principalmente por el entendimiento que cada uno de ellos realiza sobre la filosofía política. Sin embargo, los tres coinciden en articular la reflexión moral de justicia social con el análisis político-social, estableciendo un nexo entre justicia y reconocimiento (Grueso, 2012).

La preocupación de los autores parte del estudio de las demandas de atención y reconocimiento a las condiciones de injusticia existentes en la sociedad contemporánea. Señalan que el reconocimiento es una necesidad humana que genera un deber moral por lo que no debe comprenderse como una cortesía, sino como una obligación de cumplimiento.

Axel Honneth (2003) explica que los conflictos sociales se producen por una lesión moral resultado del incumplimiento del legítimo reconocimiento. Por lo tanto, debemos identificar objetivamente dónde se están produciendo las injusticias para lograr su reconocimiento. Las exigencias de reconocimiento y el cumplimiento a las demandas constituyen las metas que deben plantearse los estados para construir una sociedad más justa. Los supuestos presentados por Honneth retoman de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1826) la idea del reconocimiento, recuperando en su discusión teórica los tres modos de reconocimiento: el reconocimiento basado en el amor, el derecho a la autonomía y el reconocimiento solidario como ser individual.

Honneth, considera que la justicia distributiva se puede entender en términos de categoría normativa, mientras el reconocimiento es un mandato moral que se encuentra presente en el origen de los fenómenos sociales. El autor señala que el retroceso permanente en la distribución del ingreso, el incremento de las tasas de desempleo y la desigualdad en el mundo avanzan de forma vertiginosa, sin embargo, al mismo tiempo los organismos de Derechos Humanos toman fuerza como instituciones que luchan para lograr una justicia social. Para Honneth (2003) la teoría crítica de la sociedad descansa en tres disciplinas básicas: la economía, la psicología y la cultura que le permiten abordar la formulación de un problema filosófico más antiguo e importante para la filosofía “la cuestión de la relación existente entre la vida económica de la sociedad, el desarrollo psíquico de los individuos y las transformaciones acaecidas en la esfera cultural en el sentido más amplio” (p.75). Para concluir, podemos mencionar que las principales ideas de Honneth se resumen en una posición que entiende las cuestiones de justicia distributiva en términos de categorías normativas que provienen de una teoría del reconocimiento suficientemente diferenciada de

lo que los filósofos contemporáneos han querido significar por reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006).

En cuanto al pensamiento de Iris Marion Young (2000) podemos señalar que parte de la crítica al paradigma redistributivo que omite formas de injusticia y subordinación social, ante lo que plantea una política de la diferencia que busca la participación de los diferentes colectivos en las instituciones sociales. Los conceptos de dominación, opresión y desigualdad de género toman preminencia ante el concepto de distribución. La autora menciona la necesidad de democratizar las instituciones y reorganizar las reglas para la toma de decisiones. Analizar la injusticia social es complejo debido a los múltiples elementos inherentes que permiten que los aspectos culturales que la generan no sufran alteraciones. Young (2000), propone un concepto de opresión que alude a los:

Procesos que impiden a las personas aprender y usar sus habilidades en otros medios socialmente reconocidos o procesos sociales institucionalizados que anulan la capacidad de las personas para interactuar y comunicarse con otra o poder expresar sus sentimientos y perspectivas sobre la vida social en contextos donde otras personas puedan escucharlas (p.68).

Refiere que es necesario caracterizar la opresión a partir de la identificación y ubicación de los sucesos sociales en cinco categorías: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo de poder y violencia. Cada una de ellas visibiliza la injusticia social.

- 1) La explotación se refiere a procesos en los que un grupo social es sometido de forma tal que se desprende de su poder a favor de un grupo más fuerte.
- 2) La marginación habla de la privación de las condiciones culturales, prácticas e institucionales para ejercer las capacidades individuales en un contexto en el que se interactúe y reconozca a la persona.
- 3) La carencia de poder se refiere a todas aquellas conductas que en una práctica cotidiana evidencian disparidad en el ejercicio del poder.

- 4) El imperialismo cultural alude a la universalización de los valores del grupo socialmente dominante quien los presenta como constitutivos de la humanidad en su conjunto.
- 5) La violencia se refiere a las formas de acoso o intimidación que tienen la intención de ridiculizar o humillar a una persona o grupo.

Respecto a la violencia, Young (2000) considera que es una manifestación de injusticia social, porque no es una acción sistemática moralmente mala de un individuo, sino que tiene presencia como una práctica social.

Al analizar las perspectivas sobre justicia social desarrolladas por Axel Honneth, Iris Marion Young y Nancy Fraser observamos que retoman el interés por los movimientos sociales y la política, proporcionando un enfoque relevante a la investigación social, al realizar aportes filosóficos que abonan al estudio de la educación y el aprendizaje (Herzog y Hernández, 2012).

2.1.1 La teoría de Justicia Social de Nancy Fraser

Nancy Fraser (2005) desarrolla la teoría de justicia social con la idea de desenmascarar las injusticias existentes en las sociedades occidentales proponiendo soluciones o alternativas a los mecanismos que las producen. Desde una perspectiva crítica a la filosofía política que recurre con insistencia a las ciencias sociales para entender los procesos de lucha social, la autora considera que las actuales teorías de justicia social se han esforzado en trabajar sobre aspectos como la redistribución o el reconocimiento, sin embargo, no han construido los recursos teóricos suficientes que nos permitan reflexionar sobre elementos sustanciales del problema de la justicia social. “Abordan las cuestiones de redistribución o reconocimiento y no han logrado desarrollar recursos conceptuales para reflexionar sobre las cuestiones trascendentales” (Fraser, 2005, p.72).

Su tesis se fundamenta en una idea filosófica acerca de lo que estima son aspectos básicos para la creación de un estado más justo que combata la violencia estructural mediante la distribución equitativa de los recursos y la riqueza de una nación. La autora, afirma que se debe asegurar que todos puedan expresar su voz en la construcción de una vida en común. Para Fraser la justicia social implica la existencia de condiciones equitativas acerca de la redistribución de bienes, recursos y riquezas, así como el reconocimiento del otro, del distinto y diferente, de todos y cada uno de los ciudadanos y por extensión de los seres humanos.

Fraser (2005) desarrolló la teoría de justicia social en dos etapas. En la primera fase teórica propone y entrelaza dos elementos de un modelo dual de justicia social, la redistribución y el reconocimiento. Las dos dimensiones son reflexionadas en el entretendido de un lenguaje moral, político y sociológico que le permite adentrarse del lado de las víctimas de injusticia. Para la autora, el reconocimiento es un concepto multidimensional que trata, entre otros aspectos, de la aceptación y respeto a las diferencias, en tanto que la redistribución se refiere al acceso y distribución equitativa de los recursos y bienes de una nación. Sin embargo, afirma que “ni la teoría del reconocimiento ni la de la distribución proponen una explicación adecuada de lo que es la justicia” (Fraser, 2005, p.73).

Posteriormente, en su segunda fase de desarrollo, la autora amplía la teoría de justicia social al proponer una tercera dimensión, la representación que ubica en el ámbito de la política. Esta alude a la jurisdicción del estado y al tipo de reglas que norman las disputas entre la redistribución y el reconocimiento. La representación, dimensión política que “fija los trámites para la presentación y resolución de los enfrentamientos tanto en la dimensión económica como la cultural” (Fraser, 2005, p. 74). Las tres dimensiones son definidas a partir de un esfuerzo de reflexión filosófica-teórica-crítica que asume el compromiso de vincular lo epistémico con la dimensión política. Por ello, en un afán por articular sus conceptos, define la justicia social como:

La paridad de participación que requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los

obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social (p.39).

En la teoría de justicia social de tres dimensiones, el reconocimiento se entiende como un lenguaje de uso común que comprende la valoración de las diversas identidades y necesidades de las personas, los que han sido excluidos o considerados inferiores. Esta dimensión permite identificar y atender injusticias ligadas a la forma en cómo se invisibiliza o se calumnia a través de prácticas representativas, comunicativas e interpretativas de la propia cultura. En su dimensión cultural, implica el establecimiento de relaciones justas en la escuela a través de prácticas inclusivas que integren la diversidad sociocultural y educativa del alumnado y sus familias (Álbala-Genol, 2020).

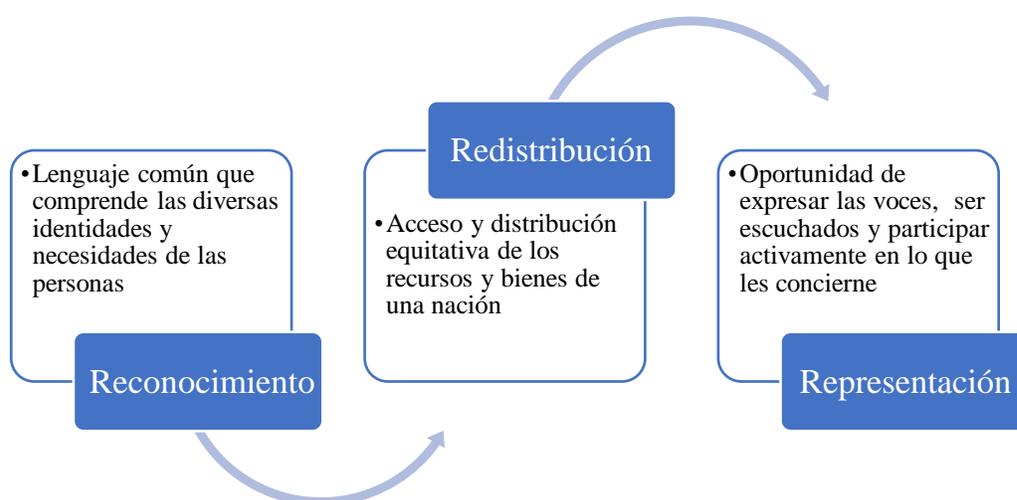
La redistribución refiere al acceso y distribución equitativa de los recursos y bienes de una nación. N. Fraser (2005) considera que algunos bienes que deben ser redistribuidos son la igualdad de oportunidades, el acceso al poder, la participación en diferentes espacios públicos y el acceso al conocimiento. En las instituciones educativas implica buscar la justa distribución de los recursos educativos tomando en cuenta las capacidades de cada estudiante y sus familias, proporcionando apoyos especiales como recurso para combatir las desigualdades culturales entre el alumnado.

La representación es definida como la oportunidad que tiene una persona para expresar su voz, ser escuchada y participar activamente en lo que le concierne. Nos permite observar quién está incluido y quién está excluido del grupo de los que tienen derecho a la justa distribución y al reconocimiento mutuo. Implica la lucha por la democratización, la representación y la capacidad participativa del alumnado y sus familias en los asuntos de la escuela y comunidad que le son de interés (Murillo y Duck, 2020).

Respecto a la forma en cómo se demanda, se hace justicia o se puede acceder a ella, Nancy Fraser considera que es mediante “la agitación” que generan las víctimas de las injusticias sociales en la vida pública que se puede lograr el reconocimiento. Deja en claro que el juego político es el que valida las acciones de justicia. La justicia social se alcanza cuando se

asegura la participación e inclusión de los grupos subordinados en las instituciones sociales y políticas. El principal interés teórico de la autora se observa en el establecimiento de un vínculo entre la democracia, la parcialidad y las diferencias culturales. Se centra en la preocupación por “la vida pública, la igualdad y la posibilidad de una justa vida en común” (Grueso, 2012).

FIGURA 2. Modelo de tres dimensiones de justicia social de Nancy Fraser.



Fuente: Elaboración propia, a partir del modelo de Fraser (2009).

Los postulados de Nancy Fraser (2009) reflejan un proceso de conciliación entre la teoría crítica social y los problemas empíricos. Presentan una postura filosófica sólida que incorpora tres aspectos fundamentales para alcanzar la justicia social: la cultura, la economía y la política. Aplica la política de la diferencia como una alternativa a la opresión que se manifiesta en la distribución e imparcialidad del actuar político. Para Nancy Fraser la justicia social implica la existencia de una conciencia sobre la redistribución de bienes, recursos y riquezas, así como el reconocimiento del otro, especialmente el distinto y el diferente, de todos y cada uno de los ciudadanos y por extensión, de los seres humanos. Visibiliza la posibilidad de que todos puedan ser escuchados y tomar decisiones acerca de los asuntos que

son de su interés, la vinculación social de estos tres aspectos son los que construyen la justicia social.

En el momento actual de crisis por el COVID-19, la teoría de justicia social muestra su relevancia al visibilizar las marcadas diferencias entre los distintos grupos sociales de la población y entre los países. Observamos que las políticas de redistribución, reconocimiento y representación no han logrado atender los problemas trascendentes de la población, lo que revela las injusticias sociales existentes en sociedades que han luchado por disminuirlas. De acuerdo con Páez Moreno (2021) la situación muestra que:

Los sectores más desprotegidos y pobres son los que han aportado más del 84% de los decesos por COVID-19...esto tiene que ver con un mal estado de salud preexistente y a su vez con el escaso acceso a servicios de salud de calidad (p.101).

Se observa una injusta distribución de los bienes y servicios públicos que afectan a los grupos con mayores condiciones de vulnerabilidad. La pandemia por COVID-19 visibilizó no solo afectaciones en la salud, sino que, particularmente en el ámbito socioeducativo, se ha evidenciado el “olvido en la atención a procesos como la educación contra el racismo, la interculturalidad y la justicia social” (p.285).

Es notorio que la inequidad en la redistribución de los recursos, la falta de participación y reconocimiento de los distintos agentes educativos han agravado las diferencias educativas entre los estudiantes y los sistemas educativos públicos y privados del país. Una muestra clara de estas diferencias, de acuerdo con Carter-Thuillier; Gallardo-Fuentes; Moreno-Doña y Beltrán-Véliz, (2021) es el ensanchamiento de “la brecha digital entre los hogares más desfavorecidos ya que cuentan con menos recursos materiales, sociales y culturales para poder hacer frente a la pandemia” (p.191).

Los autores consideran que en los dos años de confinamiento hemos observado el empeño de los organismos mundiales por encontrar respuestas a una crisis de salud que se extendió a todos los planos, sin embargo el esfuerzo no se dio en la misma proporción puesto que “se

ha superado la crisis en el plano sanitario convirtiéndose en una crisis sociocultural que ha visibilizado las profundas brechas de desigualdad social ya existentes en la población de diferentes países latinoamericanos, generando una profunda crisis sociocultural” (p.285).

En el ámbito educativo, podemos afirmar que, como consecuencia del COVID-19 se hace evidente la necesidad de poner en juego el principio de apoyo diferencial a quien más lo necesita propuesto por Nancy Fraser (Iglesias, 2012). Para la autora es necesario ampliar una visión de educación centrada en la construcción de aulas, escuelas y sistemas educativos que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa, atendiendo a las necesidades de cada uno de los estudiantes. Es decir, desarrollar las condiciones para una educación crítica y democrática (Belavi y Murillo, 2016).

En este momento es necesario tomar medidas para construir una sociedad que atienda y reduzca la brecha educativa entre los estudiantes mexicanos, que estando previamente en situación de desventaja como consecuencia de su origen social, étnico, económico, cultural, personal, capacidades individuales, han visto acrecentadas las condiciones de desigualdad y vulnerabilidad relacionadas con las disposiciones sanitarias a causa de la pandemia por COVID-19. En suma, es imprescindible que el sistema educativo mexicano diseñe políticas destinadas a atender los procesos de exclusión, discriminación y segregación presentes en la educación y acrecentados por la pandemia por COVID-19.

2.2 Inclusión y equidad, algo más que dos conceptos

2.2.1 Inclusión/exclusión.

El actual esquema económico global visibiliza y pone en evidencia el uso del término exclusión social, relacionado con una forma de actuación política y social que hace referencia a “una variedad de miserias de todo el mundo” Castel, (2004, p.21). El francés René Lenoir (1974) inició la discusión del concepto a finales del siglo XX refiriéndose al grupo de personas ubicadas en una categoría caracterizada por la desventaja que se encuentra fuera del

progreso social. Es una cuestión relacionada principalmente con la sociología de la desigualdad.

El concepto exclusión alude a una imagen dual de la sociedad que solo puede entenderse por oposición al concepto de inclusión. Según el autor, se han desarrollado diferentes significados y categorías acerca del concepto de exclusión social que comprenden aspectos como el desempleo, el trabajo precario, la escasa remuneración, la dificultad de acceso a la vivienda y las transformaciones sociales desfavorables para el sistema educativo, sin embargo, la idea central de la exclusión sugiere la incapacidad de los enfoques económicos para explicar la pobreza y los diferentes problemas sociales asociados a ella.

Desde una perspectiva sociológica, la exclusión describe la degradación o retroceso en la mejora de las condiciones de pobreza y desigualdad de los grupos sociales que siempre han estado en situación de precariedad, pero también en aquellos en los que en algún momento contemplaron un cambio en su situación de pobreza. Se observa de manera clara en las poblaciones, grupos o personas que se localizan fuera de los “circuitos activos de intercambios sociales” (Castel, 2004, p.29).

El actual modelo social, pone en evidencia a un “Estado Neoliberal, globalizador que beneficia a los dueños del poder y la riqueza y perjudica al pueblo” (Enríquez, 2007). Se observa una gran diferencia entre los ingresos, el patrimonio, el acceso a la educación, la cultura y la salud de los individuos. Estos fenómenos permiten comprender la exclusión social como una serie de procesos que, desde la economía, la política y la sociedad, hacen que las personas, grupos o comunidades permanezcan fuera de los centros de poder, de los recursos y valores dominantes. Las diferencias afectan de manera desigual a las distintas categorías socio-profesionales, lo que establece una disparidad entre las personas que se visibiliza como una falta de solidaridad entre los individuos. La individualización, es un fenómeno que se acentúa debido a que las personas se ven en la necesidad de desarrollar competencias específicas para aumentar su diferencia con el otro, tratando que esta diferencia les permita ocupar un lugar en la sociedad.

La nueva configuración de las desigualdades no es solo un fenómeno individual, sino es un aspecto de las masas, se habla de una “desigualdad que se mide como una desigualdad entre los individuos, entre los ganadores y los perdedores de las transformaciones en curso, pero que al mismo tiempo están socialmente construidas” (Castel, 2004, p.22). El autor menciona que para atender el riesgo de la exclusión es necesario:

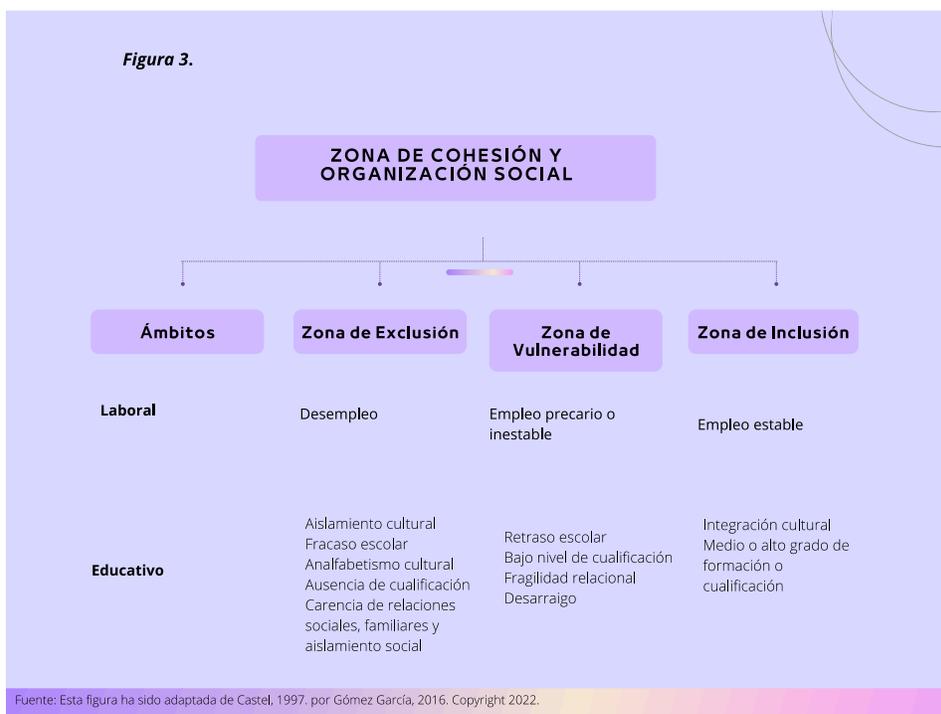
- a) Distinguir los procesos de exclusión del conjunto de componentes que constituyen hoy la “cuestión social” de la desigualdad.
- b) Al hablar de poblaciones vulnerables se debe tratar de que las medidas de discriminación positiva no se degraden en estatus de excepción.
- c) La lucha contra la exclusión se debe llevar de forma preventiva, tratando de intervenir desde arriba en los factores de desregulación salarial, procesos de producción y reparto de riquezas sociales (Castel, 2004, p.37).

En síntesis, para comprender los procesos de exclusión social, Castel describe lo que denomina “zonas de cohesión”. Estas se refieren a la relación que existe entre la precariedad económica y la inestabilidad social. Las zonas de cohesión permiten ubicar a los grupos o personas que transitan de una zona de exclusión a una de zona de vulnerabilidad y de una zona de vulnerabilidad a una zona de inclusión. Este proceso, explica el autor, muestra tanto el ascenso de la vulnerabilidad, como el ensanchamiento de la frontera entre la inclusión y la exclusión. Las zonas de cohesión pueden ejemplificarse en diferentes ámbitos de la vida social.

Por ejemplo, en el ámbito económico-laboral, un obrero que perdió su trabajo hace un tiempo y como consecuencia de ello se recluye en su casa acechado por la depresión y probable suicidio, se encuentra en una zona de exclusión a pesar de tener los medios para subsistir. En la zona de vulnerabilidad, se encuentra una persona con condiciones precarias de trabajo. Mientras que, en la zona de inclusión, se ubican las personas que tienen un empleo estable y relaciones laborales y sociales que le permiten acercarse a un estado de bienestar.

En el ámbito educativo, la exclusión se observa en personas o grupos que se encuentran en situación de aislamiento cultural, fracaso escolar, analfabetismo, ausencia de cualificación y carencia de relaciones sociales y familiares que lo llevan a un aislamiento social. En la zona de vulnerabilidad, se observan condiciones de fragilidad relacional, desarraigo, retraso escolar y bajo nivel de cualificación. Finalmente, la zona de inclusión muestra grupos o personas que se encuentran integrados culturalmente y cuentan con un grado alto o medio de cualificación. En la figura 3 se muestran las zonas de cohesión y organización social, propuestas por Castel.

FIGURA 3. Zonas de Cohesión de R. Castel.



Una de las posiciones teóricas más importantes respecto a la exclusión/inclusión social es la desarrollada por Quinti (1999) que afirma que es:

un fenómeno de segundo grado producido por la interacción de una pluralidad de procesos y factores que afectan a los individuos y a los grupos humanos, impidiéndoles acceder a un nivel de calidad de vida decente y/o utilizar plenamente sus capacidades (p.292).

De acuerdo con Quinti, se pueden ubicar 4 categorías que favorecen la exclusión/inclusión social (citado en Enríquez, 2007, p. 84):

- a) Descalificación, relacionada a los factores que no permiten alcanzar un nivel de vida acorde al modelo del lugar en donde reside.
- b) Desorientación cognitiva, alude a la mirada y representación que tiene la persona de controlar el entorno donde vive.
- c) Desorden institucional, se refiere a los aspectos que involucran a los sujetos en problemas institucionales o de normas relativas a la función del Estado.
- d) Pérdida de recursos humanos calificados, alude a los elementos que limitan o impiden el uso de recursos humanos.

Las propuestas teóricas analizadas, muestran que la “exclusión social” no debe construirse sobre categorías cerradas. “Los modelos que se construyan deben ser siempre formulaciones flexibles y provisionales que logren captar la realidad en sus múltiples transformaciones” (Enríquez, 2007, p.85).

Desde la perspectiva socio/educativa Roger Slee (2012) considera que la situación muestra “una indiferencia colectiva, producto de una disposición adquirida, en la que las ideas, conocimientos e intereses profesionales expertos y los imperativos políticos convergen para permitirnos desviar nuestra mirada...de las condiciones de vulnerabilidad de los diferentes grupos sociales (p.70). Para el autor, la exclusión como unidad de la diferencia, no puede ser entendida sin la inclusión, no existe la una sin la otra, es decir, en el análisis del sistema social se deben considerar los diferentes matices que comprenden la exclusión/inclusión social. Considera que debemos entender la exclusión “desde la perspectiva de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante

de la escuela ordinaria...lo que Giroux llama poblaciones excedentes, las bajas del neoliberalismo” (Slee, 2012, p.161).

Este fenómeno dual ha tenido amplia discusión en el ámbito educativo. El objeto de la disputa radica en una posición ontológica sobre la inclusión que ubica para su estudio tres posturas: tradicional, crítica y de la diversidad.

- a) Tradicional, retoma la educación especial y la alinea con la educación inclusiva con el propósito de difundir e implementar una “educación inclusiva que promueven las administraciones de todo el mundo (p.102).
- b) Crítica, se habla sobre educación especial e inclusiva en base a diferentes paradigmas que abordan el modelo social de discapacidad, el feminismo, la postmodernidad y el posestructuralismo.
- c) Diversidad, se considera que la educación inclusiva debe atender intereses específicos que visibilizan las necesidades de diferentes grupos de identidad y/o áreas o problemáticas educativas.

Afirma Slee (2012) que las diferentes posturas nos permiten conceptualizar la inclusión en relación con el propósito que pretenden alcanzar, por lo que definir la educación requiere pensar en un concepto “elástico” que permita su utilización de acuerdo con los intereses que atiende.

Finalmente, observamos que la inclusión social es vista como condición para la comunidad democrática, en tanto que la inclusión educativa hace referencia a un instrumento de cohesión social (Armijo-Cabrera, 2018). De acuerdo con la autora, las dos posiciones hablan de un fenómeno complejo que, en el caso de la educación inclusiva, proviene de la educación especial y las políticas públicas, en tanto que el estudio de la inclusión social nos remite a la sociología, filosofía y psicoanálisis.

Desde la perspectiva filosófica, en el marco de la justicia social, Nancy Fraser (2005) alude a la inclusión cuando afirma que el reconocimiento se da en una relación recíproca en el que cada uno contempla al otro como su igual y a su vez separado de sí mismo. En la teoría de Fraser se observa una posición fenomenológica de la conciencia, hay una comprensión de la intervención de la subjetividad en el reconocimiento, considera que cada uno se convierte en un ser individual solo en la medida en que reconoce al otro como sujeto y es reconocido por él. El reconocimiento del otro significa alteridad (Skliar, 2016), significa incompletud que debe ser pensada como acontecimiento y no como problema. El reconocimiento está relacionado con el otro que es pensado en términos diferentes "aquello que nosotros no somos, lo que los otros son, implica algo extraño, peligroso, no familiar" (p.71).

Situados en lo que consideramos una posición intermedia entre la postura crítica y de la diversidad, el enfoque educativo hace referencia a un concepto tan complejo de inclusión como el mismo proceso. De acuerdo con Castel (1999), se comprende como un grupo de elementos de variadas dimensiones que pretenden atender las barreras sistemáticas que impiden a los alumnos y/o grupos participar de los bienes, derechos o posiciones sociales. Es un principio que incluye valores éticos que consideran las diferencias entre los estudiantes para ampliar y diversificar sus enfoques y prácticas. Lleva implícito el reconocimiento de la persona y sus derechos, no basta con reconocer a los que están incluidos y a los que están excluidos, lo más importante es identificar el vínculo entre estas posiciones, reconstruir los procesos, los mecanismos implícitos y establecer los planes para atender la inclusión.

Desde este enfoque que comprende la inclusión como un proceso multidimensional asociado a la equidad, se entiende que el desarrollo teórico presente niveles de fundamentación de tipo transdisciplinario que le permiten ser la base de la educación del siglo XXI¹. El proyecto globalizador de Educación para el siglo XXI tiene como finalidad promover un sistema educativo incluyente en el que se reflexione sobre los campos

¹ J. Delors (1996) considera que la educación para el siglo XXI debe estructurarse en torno a aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán los pilares del conocimiento.

estructurales del conocimiento, del desarrollo político, de la ciudadanía, de la economía, de la historia de la cultura, la pedagogía y la ética.

A partir de la mirada globalizadora de la inclusión Roger Slee (2012) desarrolló una postura crítica que propone un proyecto de lucha política y cambio cultural en el que la equidad y la inclusión no deben quedar en “migajas en la mesa para los niños que cuando todo está dicho y hecho, son tolerados algunas veces, pero, nunca bienvenidos” (p.75).

De acuerdo con el autor, se debe hacer todo lo posible para que se escuche la voz de los menos poderosos, de todos aquellos que, en un momento determinado de su vida se encuentran excluidos. En su proyecto de lucha política y cambio cultural se presentan de forma clara las razones éticas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas para entender y atender la diversidad en la escuela. “Debemos atender el problema social y cultural matizado en un individualismo competitivo que mantiene la exclusión en las escuelas y que constituye la clave del desmantelamiento de la comunidad” (Slee, 2012, p.80). El autor señala que para lograr la inclusión en el ámbito educativo es necesario cambiar al mismo tiempo aspectos del currículum, de la pedagogía, de la evaluación y abordar elementos menores del contexto cultural de las escuelas.

Un aspecto relevante de la propuesta de Slee, es la forma de abordar la dimensión pedagógica de la inclusión. Reconoce que se encuentra inserta en una serie de políticas educativas confusas, por lo que es necesario definirla a partir de una declaración de valor.

Para el autor la educación inclusiva es el único modelo válido en una sociedad democrática, es el aspecto fundamental en la construcción de una sociedad y escuela no excluyente “no solo como política de inclusión, sino relacionada estrictamente con el tema de identidades culturales y de participación política, es decir, que las identidades sean reconocidas tal y como son para que su participación sea con equidad” (Garrido-Gómez, 2012, p.187).

2.2.2 Equidad.

Hablar de equidad es referirnos a un tema complejo cuyo estudio está relacionado principalmente con la sociología. Esta disciplina se ha dado a la tarea de definir los procesos de igualdad y equidad en la educación, visibilizando los mecanismos que los producen y sostienen. Desde una perspectiva teórica crítica la equidad está relacionada con la igualdad de oportunidades, sin embargo, esta posición no ha sido suficiente para explicar los diversos fenómenos educativos relacionados principalmente con el aumento de las desigualdades sociales.

El estudio de las desigualdades data de los inicios de la historia de la humanidad, el fenómeno se convirtió en un tema de importancia para filósofos y políticos. Es probable que el primer académico dedicado al estudio de la desigualdad desde un enfoque crítico-empírico haya sido Aristóteles en el año 350 a. C. Aristóteles pensaba que “la justicia se encuentra en la distribución de los bienes materiales o cualquier cosa que pueda ser repartida entre los que participan en el sistema político, hablar de una sociedad justa implica redistribuir todos los bienes de un pueblo” (Murillo, 2004, p.5). Estableció una relación entre la idea política de justicia y la idea matemática de igualdad argumentando que tanto el “*distak*” (el que juzga) como el “*dichast*” (el que divide) se encontraban conectados, lo que llevó al surgimiento del concepto “*isos*” que significa igualdad y equidad física/matemática. La noción permitió realizar juicios comunitarios equiparando a los individuos a pesar de la disparidad observada en sus derechos o sus méritos. En Atenas se hizo notoria la tendencia política de cultivar las diferencias en los ciudadanos, “*Isos* era una característica de la justicia no de las personas” (Lummis, 1996, p.96).

Para Aristóteles, la aplicación igual de justicia a personas diferentes era un asunto complejo. En el caso de la justicia distributiva, *isos* significaba la distribución de partes iguales a iguales, y partes desiguales a desiguales. La distribución tenía que ser

igual al mérito, pero el problema era decidir qué tipo de mérito interesaba. (Lummis, 1996, p.96).

La idea de Aristóteles muestra un momento importante de la historia de la humanidad en el que no se contempla la noción de igualdad como principio universal que une a todos los pueblos del mundo. Esta idea fue adoptada por Alejandro con el propósito de homogeneizar el imperio, eliminando la fidelidad de los pobladores a sus localidades. La filosofía estoica, permitió a los romanos justificar el dominio sobre las poblaciones y mantener su vasto imperio.

Lummis (1996) ubica momentos relevantes en la construcción de la noción de igualdad:

- a) La época de los cristianos, cuando llevaron la religión a los gentiles reconociendo que “Dios no hace diferencia entre las personas”. La idea, que tuvo gran importancia para Europa y el mundo, refiere ambigüedad, pues habla de respeto por las personas por el simple hecho de ser persona, al tiempo que señala que, a pesar de su diversidad, todos los seres humanos son iguales.
- b) En la Revolución Inglesa del siglo XVII la frase “Dios no hace diferencia entre las personas” se utilizó como argumento de muchas luchas, que abrieron la posibilidad de avance en la mejora de las condiciones de vida de los seres humanos “igualdad bajo la ley, igualdad de derecho a votar, abolición de la monarquía y la nobleza, igualdad de derecho a la tierra” (p.98).
- c) En el siglo XIX, la igualdad fue redefinida como “igualdad de oportunidades...pero lo que es igual no son las personas, sino las reglas del juego”. El juego implicó el reconocimiento de ganadores y perdedores. Esta idea de igualdad generó “una paradoja, un sistema que genera homogeneidad y desigualdad económica y decreta que la consecuencia es justa” (p.102).
- d) En el contexto de la ideología de la postguerra del desarrollo económico mundial, la igualdad se fracciona en “la igualdad que el desarrollo económico promete y la igualdad que produce realmente. Lo que promete es igual justicia (igualdad económica) y lo que produce es homogeneidad (intensifica la desigualdad económica).

Finalmente, para Lummis la desigualdad “es un problema de hoy en el mundo de hoy, es un problema de *isos*.....un problema que demanda justicia, no la integración y homogeneización de todos los pueblos del mundo en un único sistema económico y cultural mundial” que lo único que muestra es una falsa igualdad entre todos los individuos (p.111).

Observamos que en la actual dinámica social de la globalidad se “ha implantado un sistema de ideas y creencias que se materializan en un ordenamiento social y educativo que ha creado efectos perversos y adversos en la sociedad” (Soler, et al. 2018, p.29). Las reformas han evidenciado lógicas de exclusión que muestran las brechas económicas, sociales, culturales y políticas de las naciones, esas brechas que se hacen visibles entre ricos y pobres, urbanos y rurales, indios y occidentales, se ensanchan a nivel mundial en regiones como la de América Latina que es considerada la más desigual del planeta (CEPAL, 2010). Los reclamos ante las desigualdades también se dan en el ámbito educativo, donde se cuestiona la finalidad de una educación centrada en construir mejores sociedades a partir de un sistema de rendición de cuentas que implican:

Situaciones que sin duda merecen nuestra preocupación y nuestra atención. Pero es también prioritario atender los problemas sociales de una región que crece económicamente bastante más rápido de lo que se consolida y se cohesionan como sociedad. El desafío fundamental de la educación latinoamericana está entonces en cómo educar para construir la justicia social (Cuenca, 2012, p.81).

Según el autor, las estrategias para abordar las desigualdades provienen de políticas públicas que tienen un enfoque gubernamental o empresarial que no ha rendido los frutos esperados. Por ejemplo, en los sistemas educativos se han implementado estrategias que comprenden programas de acción afirmativa, de educación intercultural bilingüe, cuotas para estudiantes desfavorecidos, sin embargo, existe coincidencia en señalar que lograr un sistema más equitativo y justo no garantiza una sociedad más justa. Es aquí donde la educación juega un papel relevante en la reducción de las desigualdades (Cuenca, 2012, p. 82) debiendo generar estrategias para la equitativa distribución de los recursos culturales.

En el mismo sentido, Bronfenbrenner (1987) menciona que la igualdad está referida en términos de cantidad, en tanto la equidad debe entenderse a partir de la distribución de

recursos en busca de justicia social, por lo que, en educación debemos considerar la igualdad y la equidad a partir de la eliminación de las diferencias entre los individuos, no hay equidad sin igualdad. La equidad y la igualdad no se pueden equiparar, el enfoque sobre equidad está referido a la igualdad y justicia social, entendida como la redistribución de las oportunidades de aprendizaje.

Estudiar la equidad desde el punto de vista educativo implica tomar en cuenta el funcionamiento de los individuos y estudiar las restricciones que presenta su libertad para alcanzar los aprendizajes (Formichella, 2011, p.15).

Roemer (1998) y Crahay (2003) identifican cuatro dimensiones a las que refiere la equidad:

1. Igualdad de oportunidades entendida como la nivelación del espacio educativo y la no discriminación.
2. La igualdad de enseñanza destinada a garantizar una buena educación para todos.
3. Igualdad de conocimiento y éxito escolar considerando las diferencias para compensarlas.
4. Igualdad de resultados escolares y sociales referidos a las oportunidades de acceso, supervivencia, resultados y beneficios.

En estas dimensiones, prevalece la perspectiva diferenciadora a partir de la distinta carga ética que poseen la igualdad y equidad. La perspectiva diferenciadora se observa en dos posturas conceptuales: la primera refiere a un problema de desigualdad relacionado con la pobreza existente por generaciones y que implica, no solo la puesta en marcha de acciones compensatorias, sino que obliga a buscar soluciones a las condiciones de injusticia social (Murillo, 2014). Una segunda postura sobre la equidad refiere a combatir la desigualdad estructural, creando sociedades con igualdad de oportunidades entre sus miembros y una capacidad para superar la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Autores como López Melero (2016) afirman que hablar de equidad educativa refiere considerar la igualdad de oportunidades, hablamos de igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir hablamos de oportunidades de aprendizaje equivalentes, el alumno debe recibir lo que necesita y no recibir lo que todo mundo recibe, es cuestión de justicia asegurar que todos los alumnos reciban lo que necesitan, es decir que exista equidad.

Para finalizar, retomamos la idea sobre la justicia social en educación desarrollada por Cuenca (2012):

La educación para la justicia social es una tarea compleja que requiere los más altos niveles de decisión, implica revisar los fines de la educación y ajustar los sistemas educativos para que se puedan implementar las decisiones pedagógicas que rompan con currículos establecidos que buscan el trabajo, la acumulación y la renta. Sin embargo, es necesario tener presente que se requiere de los distintos actores, docentes, alumnos, padres de familia y directivos, que reconozcan su responsabilidad en el cambio, pasar de una educación para la obtención de la renta a una educación para una ciudadanía más integradora que favorezca la democracia y justicia social (p. 90).

2.3 Prácticas docentes

Hablar de la enseñanza, es hablar de una profesión relacionada directamente con la indagación sobre el propio quehacer docente. Es entender la práctica como una acción que desarrolla el profesor en el aula. Una profesión de lo humano que, como actividad profesional, está sujeta a objetivos definidos y a una forma ética de actuación.

Posicionados en una tradición teórica crítica educativa, ubicamos un grupo de conceptos sobre práctica docente que la definen como una actividad desarrollada en el espacio micro social con multiplicidad de dimensiones, a través de la cual se pueden mirar un sin fin de situaciones de diversa naturaleza, entre las que destacan las condiciones de vida, las características culturales y los problemas familiares, económicos y sociales de los alumnos y personas con las que se relacionan (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). El aspecto

multidimensional de la práctica docente, la convierte en un quehacer de relaciones complejas, en las que “el profesor es artífice del proceso educativo y tiene la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases” (Fierro, et al., 1999, p. 21).

Gimeno Sacristán (1987, 1998) ha reiterado la importancia de la mediación de los docentes y el papel que juega en la práctica educativa, entendiendo la mediación como una interacción entre las actitudes, costumbres, aprendizajes, valores, el medio cultural y el tipo de prácticas educativas que desarrollan en clase. Según el autor, estos aspectos permiten definir al profesor como un agente cultural que enseña en un contexto y medio social determinado y que actúa como mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. De esta forma, mediante actividades conjuntas e interactivas, el profesor actúa promoviendo zonas de construcción que propician en el alumno el desarrollo de saberes impulsado por sus aportes y ayudas estructuradas en las actividades escolares, siguiendo una dirección intencional determinada.

Otras definiciones, como la de Rockwell (2007) consideran “la práctica docente como el conjunto de acciones que se organizan día a día por parte del maestro en las que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas” (p.33). En el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro, se da el espacio común de negociación de conocimientos, valores, normas, que suceden en la interacción docente -alumno.

Para Bazdresch (2010) "la práctica educativa, implica un mayor número de elementos que cualquier otra práctica, exige identificar, recuperar y sistematizar los puntos de la acción intencional de quien practica la educación para encontrar cómo influyen y constituyen el hecho educativo" (2010. p.58). Reflexionar sobre la práctica docente es abrir la posibilidad de hacer visible la sensibilidad subjetiva y escuchar lo que dicen los hechos. De acuerdo con el autor, esto se debe enriquecer con la voz de los alumnos que, aunque puede ser expresada con cierta impropiedad, refleja la vida del aula. Concibe el hecho educativo, la acción educativa, como: "un conjunto de prácticas que los sujetos educativos construyen con base en la relación-interacción que establecen y en la cual se suceden percepciones e interpretaciones continuas, las que provocan nuevas acciones, fruto de las interpretaciones

sucesivas dentro del contexto" (p.58). Es decir, en palabras del autor, realizar una concepción metodológica y recuperar los elementos que se articulan en el proceso educativo son los constitutivos de la práctica, los que la convierten en una acción educativa. Concluye refiriendo que, hablar de la práctica educativa, es hablar de una acción intencional, objetiva, cuyo fin es educar. Es inseparable del medio que usa y del bien que consigue. Bazdresch (2010) afirma que cualquier educador puede, con el mismo esfuerzo y rigor que ocupa para hacer sus tareas cotidianas, ponerse en contacto con su acción, observarla, analizarla, sistematizarla y finalmente transformarla.

La transformación de la práctica es fundamental, es necesario que el profesor cambie su modo de actuación para conseguir la mejora de la calidad de los aprendizajes y por ende de la educación, como señala Stenhouse (2007) "la mejora de la enseñanza se logra a través de la mejora de la práctica del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje" (p.13). El aspecto principal en este proceso de mejora es la investigación educativa, que debe ser entendida como una búsqueda reflexiva que permite realizar la descripción precisa de los sucesos del aula.

Finalmente, desde una perspectiva analítica Fierro (1999), menciona que la práctica se asume como un encuentro cara a cara, como "un quehacer cultural e intersubjetivo, situado institucional y socioculturalmente" (p.19).

En términos más amplios, la autora señala que es:

Una práctica social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridad educativa y padres de familia con los aspectos políticos, institucionales, administrativos, normativos que según el proyecto de cada país delimitan la función del maestro. En este proceso se da un intercambio y negociación entre los participantes, y esto hace de las aulas, espacios de permanente tensión e incertidumbre (p. 31).

Un aspecto importante en el estudio de la práctica docente es la caracterización que Carr y Kemmis (1988) realizan de ella, mencionan tres aspectos que permiten identificar la profesión: (1) Los procedimientos y métodos empleados deben provenir de un conocimiento teórico, añadiríamos, vinculado estrechamente con la realidad, (2) el interés, la responsabilidad y la tarea principal del docente debe ser el alumno y (3) el profesor debe poseer la capacidad de decisión y actuación sobre los asuntos colectivos y ejercer la autonomía en beneficio de los alumnos. Los tres elementos están vinculados entre sí y deben poseer la facultad de mostrar el quehacer docente como una profesión.

A partir de estos elementos, Carr y Kemmis (1988) identificaron ocho tradiciones orientadas al estudio de la educación. Las tradiciones educativas muestran los cambios encaminados a comprender y explicar la educación y por ende la práctica docente, ubicando avances y retrocesos.

(a) La referida a la tradición filosófica que vincula el conocimiento, la ética y la vida política con la enseñanza.

(b) La enseñanza como una teorización de altura, que refiere a los grandes pensadores como J.J. Rousseau (1762), Froebel (1836), Dewey (1924) que hablan de la educación como una forma de acceder al saber en el contexto de la teoría de la sociedad y del niño.

(c) Un planteamiento fundamentalista, que se centra en la especialización, particularmente en la naturaleza del niño y del aprendizaje. La psicología, sociología y filosofía fundamentan el enfoque práctico de la enseñanza y aprendizaje.

(d) Un enfoque de la enseñanza llamado teoría educacional que otorga un lugar especial a todas aquellas disciplinas que justifican la práctica educativa y supedita el progreso de la enseñanza al desarrollo de estas. En este enfoque, la práctica educativa se convierte en una actividad técnica.

(e) La perspectiva técnica y el nuevo pragmatismo de la enseñanza que tienen como eje de análisis la teoría curricular de Tyler (1949). La distinción entre la teoría y la práctica se absorbe y surge el debate entre la ciencia pura y la ciencia aplicada. Los enseñantes se convierten en obreros de una fábrica, actores en un escenario en el que deben seguir al pie de

la letra un guion, en este caso un proyecto curricular desarrollado por especialistas.

(f) La era de lo práctico, representada por Schwab (1969) surge ante la necesidad de orientar teóricamente la especialización del currículum. El autor refiere que la vida escolar permite la reflexión sobre el currículum y el juicio práctico posibilita su elaboración. Se recupera la idea de praxis que alude al “hombre prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera y justa en una situación sociopolítica dada” (Carr, et al., 1988, p.35). En esta época Schwab puso en tela de juicio los fines y los medios de la educación. El docente debe decidir el currículum considerando las limitaciones de la práctica y las preocupaciones de la comunidad escolar.

(g) Los docentes como investigadores, es una postura que surge ante los rápidos cambios observados en las estructuras educativas y el sentimiento de autonomía y responsabilidad del profesor. Contempla al docente como la figura central en la actividad curricular, sus conocimientos, experiencias y exigencias en el aula son lo que le permite emitir opiniones.

(h) La tradición crítica que relaciona la teoría curricular y la teoría social, que se vinculan con otras teorías como la de los hechos y la organización educativa. En esta tradición se relaciona lo curricular y lo social, y se incluyen elementos relativos a los acontecimientos y la organización educativa. Se trata de “una teoría sobre cómo las personas que participan en tales hechos pueden aprender de ellos y colaborar a cambiarlos teniendo en cuenta lo aprendido (Carr y Kemmis, 1988, p.37).

Desde la posición latinoamericana, Fierro y Fortoul (2017) afirman que la concepción y comprensión sobre la práctica docente muestra dos conceptos articulados intencionalmente, praxis e interacción. Las autoras mencionan que, al referirnos a la reflexión, hablamos sobre una acción que “impulsa de manera casi inadvertida un deslizamiento progresivo del sentido de la profesión a favor de las personas, de la educación, de la construcción conjunta, de la formación de comunidades” (p.137). Lo que se busca con esta definición es que el profesor reflexione sobre su actuación, que sea capaz de adquirir actitudes positivas hacia la misma práctica y hacia la diversidad, lo que finalmente favorecerá el éxito de las políticas educativas.

Es también cierto que “es posible encontrar prácticas pedagógicas *demodé* e intentos de cambio e innovación, y que muchos docentes aún deambulan entre los enfoques de enseñanza tradicionales y los intentos de enseñanza más acorde a los tiempos” (Cuenca, 2012, p.81).

El mayor reto que enfrenta la enseñanza en los últimos 50 años es el futuro de la enseñanza misma y el de los profesores. Persiste una idea generalizada de que la calidad docente es uno de los aspectos de las escuelas que afectan en mayor medida el aprendizaje y el rendimiento infantil. Zeichner (2017) afirma que el profesor bueno no es aquel que es capaz de seguir un currículo normado y rendir las mejores cuentas sin pensar, sino el que es capaz de reflexionar sobre lo que sucede en el aula y tomar decisiones en beneficio de sus alumnos. Recuperando a Baber (2007) el autor afirma que:

A la mayoría de los padres les preocupa que sus hijos aprendan a resolver problemas y a razonar de maneras no evaluadas en las pruebas estandarizadas, a llevarse bien con los demás o desarrollar sus habilidades estéticas y creativas; y a desarrollar la capacidad para actuar como ciudadanos activos en una sociedad democrática (p.18).

Zeichner (2017) menciona que la incertidumbre por el actual contexto neoliberal, reflejado en una educación de rendición de cuentas, tiene relación directa con el futuro dudoso que el planeta enfrenta y continuará enfrentando si las injusticias persisten y se mantienen las grandes distancias en educación.

En los países de América Latina se han alcanzado los niveles universales de cobertura educativa, sin embargo, aunque se solucionaron los problemas de acceso, se presentan grandes dificultades en el rendimiento académico de los estudiantes en “sociedades y sistemas educacionales injustos y desiguales” (Zeichner, 2017, p.18). Sin embargo, a pesar de todas estas fuerzas que luchan por mantener la hegemonía educativa, vemos en la educación pública profesores dedicados y talentosos que trabajan de forma constante para que exista una mayor justicia y democracia en la educación.

2.4 Otra mirada de la práctica docente, dos propuestas de análisis.

En los momentos de incertidumbre que vive actualmente la educación se ha presentado un interés especial en comprender la práctica de los profesores basados en modelos que articulan “la teoría y la práctica y permiten construir los saberes de acción necesarios, tanto para la mejora de los procesos de formación y de evaluación, como de las prácticas docentes” (Fortoul, 2020, p.52).

Para lograr que la profesión docente alcance el nivel de profesión es necesario que las instituciones y el maestro adquieran la confianza necesaria para saber qué es y cómo es su tarea educativa. De acuerdo con Perrenoud (2007) la profesionalización del oficio implica:

una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en la confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos, moralmente pero también en el derecho civil y penal (p.11).

Menciona el autor que la autonomía y la responsabilidad requieren una “gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. La reflexión se da en el interior del profesional y se relaciona con la propia experiencia, competencias y conocimientos de cada uno” (P.12). Se habla de una idea de “reflexión en la acción y sobre la acción”, no como una tarea esporádica que cualquier persona realiza, sino como una práctica permanente relacionada con la acción, independiente de los obstáculos o decepciones que puedan surgir en ésta.

Perrenoud (2007) menciona que una práctica reflexiva supone:

una postura, una forma de identidad o un *habitus*², (haciendo referencia a Bourdieu). Su realidad no se considera de acuerdo con el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión, en el ejercicio cotidiano del

² P. Bourdieu se refiere al conjunto de esquemas que dispone una persona en un momento determinado de su vida. El *habitus* son un sistema de estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción de nuestras prácticas. (p.12)

oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso, como a un ritmo normal de trabajo (p.13).

A continuación, presentamos dos modelos teóricos que proporcionan una mirada comprometida al análisis de la práctica a partir de la reflexión sobre la acción docente. Estos modelos orientan el análisis de las experiencias de práctica en esta investigación.

2.4.1 Modelo de las seis dimensiones de la práctica docente 6PD.

Los cambios realizados a los paradigmas de la educación han generado una inquietud sobre cómo debe ser el maestro que acompañe a las nuevas generaciones que se mueven en un estado de incertidumbre. Tratando de dar respuesta a esta interrogante Fierro, Fortoul y Rosas (1999) desarrollaron una propuesta de formación docente que contempla “el análisis de aspectos socioemocionales, pedagógicos y personales, como base para el diseño de proyectos de mejora de las prácticas” (Fierro y Fortoul, 2021, p.141). El modelo se sustenta en la idea de que el maestro y el alumno tienen su papel como sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo y no solo como insumos o productos de este. El docente como artífice del proceso educativo puede rehacerlo mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños. A través del diálogo se explicitan y confrontan los distintos pensamientos relacionados con un interés común, el aprendizaje considerado un proceso a través del cual se comprende y aprenden unos de otros generando un pensamiento crítico.

Basadas en estos principios Fierro, Fortoul y Rosas (1999) desarrollaron un modelo de análisis de la práctica docente en seis dimensiones:

- 1) Dimensión personal, alude a la esencia humana de la práctica, analiza el vínculo entre la vida personal y la trayectoria profesional del docente. Existe una relación entre el quehacer docente y la forma de actuar en la vida cotidiana.
- 2) Dimensión institucional, la práctica se desarrolla en el seno de una organización, es una tarea construida colectivamente en la escuela que es un espacio privilegiado de

socialización. El maestro aporta sus saberes, intereses, habilidades y proyectos personales a una acción educativa común. En el trayecto de su vida profesional y con el contacto con sus compañeros y alumnos, el maestro va asimilando costumbres, estilos de relación, etc. que influyen en la manera en que trabaja en el salón de clases.

- 3) Dimensión interpersonal refiere a las relaciones que se dan entre las personas que participan en el proceso educativo. Estas son complejas porque están cimentadas sobre las diferencias individuales, en un marco institucional. El análisis de la dimensión se realiza a partir de los resultados de las actuaciones tanto individual y como colectiva en el seno de la escuela. La dimensión interpersonal no es un resultado es el esfuerzo diario de cada maestro.
- 4) Dimensión social, alude a considerar que el quehacer docente se desarrolla en un contexto histórico, político, social, geográfico, cultural y económico determinado y en esa lógica, se deben recuperar para el análisis el conjunto de relaciones que refieren la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo. En el espacio del aula y la escuela se evidencia la igualdad de oportunidades educativas que se brinda a los estudiantes.
- 5) Dimensión didáctica, se refiere a la forma en cómo el maestro se acerca, recrea el conocimiento y analiza su apropiación, de tal manera que los estudiantes “logren decir su palabra frente al mundo”. Esta posibilidad está relacionada con las decisiones y prácticas docentes que posibilitan que el aprendizaje se convierta en una experiencia constructiva y enriquecedora para los alumnos.
- 6) Dimensión valoral, se refiere al conjunto de valores que caracterizan la práctica docente, estos se pueden ver a través de las preferencias conscientes e inconscientes, las actitudes y juicios que orientan la práctica docente en distintos niveles.

Las seis dimensiones configuran un conjunto de relaciones pedagógicas que “caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos” (Fierro, et al., 1999, p.37).

2.4.2 Modelo interaccionista de la práctica docente EPR.

El modelo interaccionista de análisis de la práctica docente forma parte de un modelo integrador en investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estudia cómo se articulan la enseñanza, el aprendizaje y la situación en los procesos educativos (Fierro y Fortoul, 2017). Con la intención de convertirse en un modelo que permita analizar y comprender las prácticas docentes, se recuperan aportes teóricos de disciplinas como la sociología, psicología, didáctica y pedagogía que permiten nutrir el estudio de las interacciones que se producen en el aula.

Vinatier y Altet (2005) consideran que la docencia es “un proceso interpersonal e intencional que utiliza básicamente la comunicación verbal y el discurso dialógico con una finalidad: que sean medios para provocar, favorecer y conseguir aprendizajes en una situación determinada” (citado en Fortoul, 2020, p.56).

El modelo EPR de Vinatier (2013) está compuesto por tres polos: epistemológico (E), pragmático (P) y relacional (R). Analiza la práctica docente como una práctica situada que da cuenta de los pensamientos, sentires, decires y la forma de actuar de los alumnos que se relacionan e interactúan en torno al aprendizaje. Menciona Fortoul (2020) que para Vinatier el modelo considera las interacciones entre las personas como una relación cara a cara, como el punto central e inseparable del aprendizaje. Esto lleva, en términos de Fortoul, a comprender la docencia bajo los siguientes criterios:

- Como una práctica compleja, debido a que el docente y el alumno, desde sus propias acciones, buscan un fin determinado.
- Como una práctica incierta debido a que los intercambios son imprevisibles y se estructuran de forma simultánea.

- Como una práctica contingente, porque sucede en el momento y se ve en retrospectiva.
- Incluye actos observables y procedimientos que permiten intervenir en una situación específica.
- Necesita de agentes que permitan que los intercambios estén dirigidos a dos campos, la comunicación y aprendizajes.

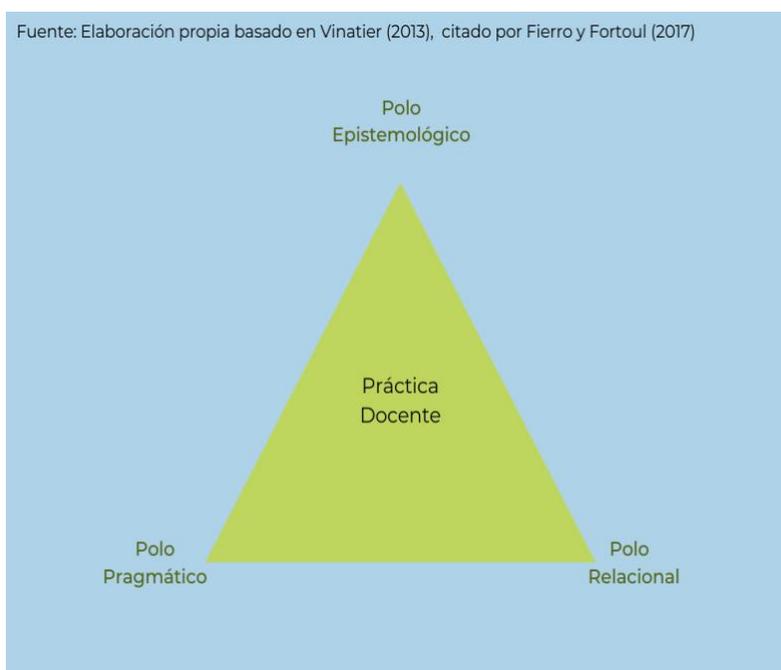
El elemento principal para analizar la práctica docente es la intersubjetividad. Cuando el docente y el alumno interactúan se va construyendo un aprendizaje y una relación interpersonal. El aprender a vivir con otros no requiere un aprendizaje especial, está sujeto a las relaciones que se dan en el aula.

De acuerdo con Vinatier (2013), la práctica docente se puede comprender a partir de tres dimensiones o polos de actuación que se dan de forma simultánea y permiten ver las interacciones entre docente, alumno, aprendizajes y comunicación:

- Polo Pragmático (P): refiere a cómo se dan las secuencias didácticas y la forma en cómo participan los estudiantes. La lógica pragmática alude a la utilización que hace el docente de las herramientas metodológicas para orientar la construcción de los aprendizajes en el aula.
- Polo Relacional (R): permite conocer el trato entre los sujetos que interactúan en el aula, enfatizando la comunicación entre docente y alumnos. Lleva implícito los significados, emociones y motivaciones de los sujetos.
- Polo Epistemológico (E): da cuenta de la construcción de saberes alrededor de determinados objetos culturales presentes en el contexto de aprendizaje. La lógica epistemológica se refiere a la construcción conocimientos e interacciones en torno a los contenidos de una clase, sean de orden teórico, procedimental o práctico, pero también alrededor de formas de relación y comunicación con otras personas.

Los tres polos se encuentran constantemente en tensión y ajuste en función de situaciones y necesidades del grupo, por lo cual se tiende a dar el predominio de uno sobre la otro. Son comunes las rupturas, los desequilibrios y la incertidumbre como resultado de las tensiones. A continuación, se presentan de manera gráfica los polos de tensión del modelo interaccionista de análisis de la práctica docente:

FIGURA 4. Polos de tensión del modelo interaccionista de práctica docente



Finalmente, se considera que los dos modelos de práctica docente:

Sustentan y operacionalizan procesos de reflexión que llevan al docente a la problematización, resignificación y probablemente a la recreación de las prácticas. El modelo EPR centra su atención en el análisis del proceso y resultado de la docencia, en tanto que el modelo 6DP permite tomar consciencia de la práctica y el compromiso ético-político (Fierro y Fortoul, 2021, p.165).

Como hemos revisado a lo largo de este apartado, las diferentes perspectivas teóricas de análisis de la práctica docente muestran la importancia de un proceso de reflexión que debe

partir de la conversación auténtica del maestro consigo mismo, con los demás docentes, con los estudiantes, con padres y madres de familia.

Implica, en primera instancia, entender la práctica como una acción que desarrolla el profesor en el aula. Sin embargo, el complejo escenario educativo actual, producto de la pandemia por COVID-19, está caracterizado por un alejamiento de las aulas, lo que cubre de incertidumbre el papel de la escuela y del maestro. Esto ha llevado a los docentes a buscar las herramientas para enfrentar las demandas que le exigen adaptar “las prácticas de enseñanza y aprendizaje a las herramientas con las que cuentan...y que la mayoría de las veces están alejadas de las previstas por las instancias educativas” (Mérida y Acuña, 2020, p.75).

La situación actual marca un escenario idóneo para repensar la práctica docente como la base de cualquier intento de mejora en el sistema educativo. Consideramos que el sistema educativo mexicano cuenta con una estructura de profesores dedicados y talentosos que trabajan de forma constante para que exista una mayor justicia y democracia en la educación. Maestros que atienden, con escasos recursos, los problemas emergentes para la práctica, en “sociedades y sistemas educacionales injustos y desiguales” (Zeichner, 2017, p.18) que se han visibilizado con mayor énfasis en esta etapa de confinamiento por el COVID-19.

2.5 Modelo de Convivencia Escolar

El tema de la convivencia en México es un campo emergente del que existe escasa evidencia empírica sobre su implementación en las aulas y las escuelas. En los últimos años, investigadoras como Carbajal y Fierro (2018) han puesto en el terreno de la discusión un conjunto de proposiciones teóricas que orientan la revisión del concepto de convivencia desde un enfoque de justicia social adaptado a la educación.

Las autoras plantean diez premisas que permiten abordar de forma diferente el debate teórico de la convivencia:

- 1) La convivencia significa aprender a vivir juntos, por tanto, implica un horizonte amplio del sentido de la educación y del derecho a la educación.
- 2) La convivencia es un constructo emergente en las políticas educativas, pero tiene un significado histórico profundo.
- 3) Es necesario delimitar el uso del concepto de convivencia en el ámbito de las políticas públicas.
- 4) Si la convivencia es la contracara de la violencia, el conflicto es el elemento común entre ambos.
- 5) Prevalecen distintas interpretaciones de la convivencia, que podemos ubicar en convivencia como control versus convivencia como proceso de formación democrática.
- 6) La escuela es la unidad de análisis de la convivencia escolar, y el aula es el espacio fundamental para aprender a vivir juntos.
- 7) Son tres las dimensiones claves para construir la convivencia escolar: inclusión, equidad y participación y manejo de conflictos.
- 8) La dimensión de la inclusión es el punto de partida para construir la convivencia
- 9) La dimensión de la equidad es el punto central en la construcción de la convivencia escolar.
- 10) La dimensión de participación y manejo dialógico de conflictos no solo disminuye los episodios de violencia, sino que permite construir capacidades democráticas.

2.5.1 Definición del término Convivencia.

Desde la perspectiva de justicia social, la convivencia es definida como:

Aprender a vivir juntos, refiere a los procesos cotidianos de construcción de las relaciones pacíficas duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, a través de prácticas pedagógicas y de gestión; inclusivas, equitativas y participativas que promuevan el manejo dialógico del conflicto (Fierro y Carbajal, 2018, p.13).

De acuerdo con este concepto el conflicto en la escuela es entendido como “aquellas prácticas que buscan establecer relaciones de dominación y control, mismas que por su naturaleza generan iniciativas de resistencia o franca subordinación” (Fierro, et al., 2018, p. 11). Implican situaciones que demandan ser atendidas con todos los recursos que posee el maestro y la escuela.

2.5.2 Fundamentos del modelo teórico de convivencia.

El modelo teórico de convivencia escolar se desarrolla a partir de diversos enfoques sobre la violencia, conflictos y educación para la paz. Las autoras retoman la perspectiva filosófico-política de Jaques Delors (1996) quien introduce la discusión teórica sobre el tema de convivencia, afirmando que, para disminuir el riesgo de generar situaciones excluyentes, inequitativas e injustas en espacios comunes, es necesario que el ser humano desarrolle aprendizajes fundamentales para vivir en sociedad. Para ello, es muy importante eliminar los prejuicios hacia los otros, construyendo contextos de igualdad y equidad, promoviendo el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunitarios, considera que es necesario desarrollar cuatro aprendizajes fundamentales para vivir en sociedad: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir.

El autor, define aprender a convivir como el proceso de vivir juntos, participando y cooperando con los demás en todas las actividades humanas. Creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos. De la misma manera, afirma que las comunidades deben asumir más responsabilidades en su propio desarrollo, aprender a valorar la educación como un medio para alcanzar objetivos sociales establecidos y mejorar su calidad de vida. Afirma que el crecimiento económico sin desarrollo humano ahonda las diferencias e incrementan las desigualdades sociales, económicas y cognitivas de la población. Finalmente, Delors (1996) define la educación como:

Un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Es una vía al servicio del desarrollo

humano más armonioso, más genuino para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, la incomprensión, las opresiones, las guerras (p.13).

Es decir, lo más importante para la humanidad debe ser aprender a vivir con los demás, aprender a vivir juntos, aceptar el pluralismo y la diversidad. Conseguir que cada niño tenga una mejor valoración de sus cualidades y defectos, de sus ventajas y desventajas. Educar para la paz y la convivencia significa utilizar los recursos cognoscitivos, la educación y la formación de recursos humanos para desarrollar modelos justos que eliminen la desigualdad del hombre y la mujer ante la educación.

Tomando las premisas planteadas por Delors (1996), Fierro y Carbajal desarrollaron un modelo de convivencia basado en documentos de política pública y en los aportes teóricos de la investigación nacional e internacional sobre temáticas relativas a la prevención de la violencia y la construcción de convivencia.

El modelo consta de tres niveles de análisis e intervención que tienen como objetivo la construcción de una cultura de paz en las escuelas. El primer nivel, denominado de contención, se relaciona con las respuestas inmediatas por parte de los actores educativos, para atender las situaciones que alteran la convivencia escolar.

El segundo nivel, se refiere a la resolución de conflictos y se orienta a promover el desarrollo de capacidades y habilidades para enfrentar los conflictos inherentes a la vida de la escuela. El tercer nivel, denominado de erradicación, se refiere a la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión, que permitan la construcción de una paz duradera en las escuelas. Equivale a eliminar la violencia del espacio escolar mediante la aplicación de prácticas de inclusión, equidad y participación.

El modelo de convivencia define tres ámbitos de intervención, entendidos como los espacios de la vida del aula: pedagógico-curricular que se refiere al trabajo del aula, el organizativo-administrativo que se relaciona con las prácticas directivas y docentes

involucradas en los procesos de gestión y el ámbito socio-comunitario que refiere la participación de los padres de familia y comunidad en la vida de las escuelas.

Para darle solidez teórica al modelo, las autoras retoman aportes de diferentes disciplinas como la sociología, la pedagogía, psicología y la filosofía, que puntualizamos a continuación:

1) La teoría sobre paz y conflicto de J. Galtung (1998). Considera que la violencia está relacionada con los conflictos que “son inherentes a los sistemas vivos”. A decir del autor, los conflictos pueden generar grandes cambios en provecho del hombre o convertirse en situaciones de violencia que impactan todos los ámbitos de la vida. La teoría de conflictos, parte de dos afirmaciones básicas: “la complejidad humana requiere respuestas complejas que implican romper con esquemas simplistas y, para explicar las historias es necesario entender la evolución histórica del hombre” (p.149).

Para el autor, es necesario conocer los conflictos en sus lógicas internas y externas, el conocimiento permite su solución. La tesis central de la teoría de los conflictos puede resumirse en un supuesto general “lograr la paz por medios pacíficos”. Galtung concibe al hombre como un ser con capacidad de paz. Esto implica que los conflictos deben ser afrontados con racionalidad y profundo respeto por el ser humano y sus necesidades básicas, de tal manera que se contribuya al espíritu de la diversidad y equidad.

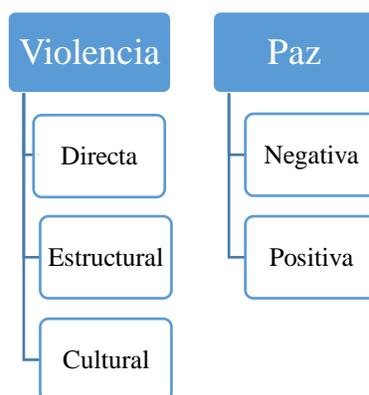
Desde la teoría de los conflictos, lo contrario de la violencia es la paz y lo contrario de la violencia cultural sería la paz cultural entendida como aquellos aspectos de la cultura (la esfera simbólica de nuestra existencia) que sirven para legitimar la paz directa o estructural. Galtung (2003) afirma que los estudios de la violencia se centran en dos problemas: (a) la utilización de la violencia y (b) la legitimación de esta, por lo que es imprescindible identificar los factores relacionados con estos dos problemas.

En la teoría de Galtung, la violencia es definida como la privación de los derechos humanos fundamentales de la vida e implica la disminución real de la atención a las necesidades básicas. Se identifican tres tipos de violencia: directa (causa daño físico);

estructural (incorporada a las instituciones) y la cultural (incluye aquellos aspectos de la cultura utilizados para legitimar la violencia).

La caracterización de estos tres tipos de violencia permite abordar la paz a partir de dos dimensiones: paz positiva y paz negativa. La paz negativa se refiere a una ausencia de violencia directa y atiende los síntomas dejando de lado las causas estructurales y culturales de la violencia. La paz positiva atiende los síntomas y las causas que provocan la violencia cultural y estructural. A continuación, se presenta un esquema que sintetiza la teoría de Galtung (2003):

FIGURA 5. Violencia vs. Paz.



Fuente: Elaboración propia a partir de Galtung (2003).

Finalmente, se considera que la teoría de los conflictos es una “teoría que permite observar no únicamente la violencia y la destrucción, sino también la posibilidad de justicia y de paz” (Calderón, 2009, p.66).

2) La teoría de los conflictos en la escuela de Kathy Bickmore (2004; 2011). Identifica distintas maneras sobre la forma en cómo son abordados los conflictos escolares, estas formas de abordaje ofrecen mayores o menores oportunidades para construir una paz duradera en las escuelas. La construcción de paz implica el establecimiento de objetivos y procedimientos para manejar el conflicto que se presenta en diferentes niveles, en un proceso continuo de atención. De acuerdo con la autora el abordaje del conflicto en la escuela está relacionado con distintos niveles de intervención explicitados de la siguiente manera:

- Contención (peacekeeping): la intervención se orienta al control y vigilancia del comportamiento de los estudiantes, caracterizado por interrupciones, indisciplinas o actuaciones violentas.
- Resolución de conflictos (peacemaking): contempla estrategias de manejo de conflictos a través del diálogo y la resolución pacífica de los desacuerdos. Favorece el desarrollo de habilidades y capacidades para manejar los conflictos de manera constructiva.
- Transformación (peacebuilding): se refiere a la transformación del currículum explícito e implícito a través de la modificación de prácticas pedagógicas y de gestión para que los estudiantes se sientan valorados, incluidos y progresen en sus aprendizajes.

FIGURA 6. Niveles de abordaje del conflicto en el aula



Fuente: elaboración propia a partir del modelo de Bickmore. (2011).

Los tres niveles permiten caracterizar las prácticas docentes implementadas en la resolución de los conflictos e identificar las posibles áreas de cambio en las políticas institucionales que conduzcan a “la construcción sustentable de paz en las escuelas” (Bickmore, 2013, p.37)

3) La teoría de justicia social de Nancy Fraser (2003). La autora propone tres dimensiones para el análisis y la construcción de un estado de justicia en las sociedades contemporáneas. Elabora una perspectiva tridimensional de justicia social que examina

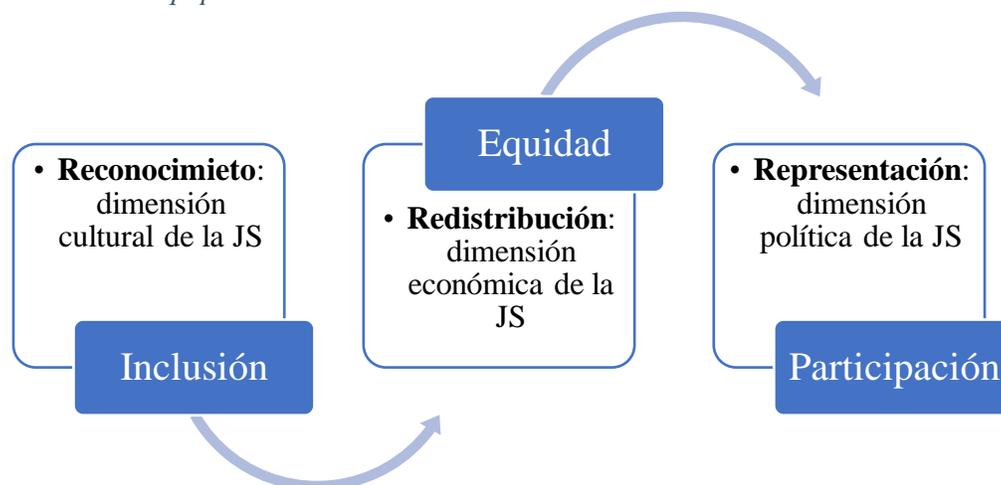
distintos aspectos de la violencia estructural y la violencia cultural buscando elementos relevantes que lleven a la construcción de paz duradera. Las tres dimensiones de la justicia social propuestas por Fraser son:

- Reconocimiento: que se refiere a la dimensión cultural de la violencia
- Redistribución: que habla de la dimensión económica de la justicia social
- Representación: constituye la dimensión política de la justicia social

El modelo de convivencia recupera las dimensiones de justicia social de Fraser bajo la consideración de que se encuentran permeadas inevitablemente por conflictos. La intención de buscar la justicia en la educación se centra en la construcción de aulas, escuelas y sistemas educativos que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa, favoreciendo la educación crítica y democrática.

En el modelo de Convivencia Escolar de Fierro y Carbajal se comparan las dimensiones de justicia social con “tres dimensiones pedagógicas orientadas a construir una idea más integral de la educación” la inclusión, la equidad y la participación (Fierro, et al., 2018, p.14).

FIGURA 7. Representación de las dimensiones de Justicia Social equiparadas con el modelo de Convivencia Escolar



Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo de Carbajal (2016, 2018).

4) Desde un enfoque pedagógico, el modelo de convivencia escolar retoma los aportes teóricos sobre la paz (paz efímera y duradera) de Galtung (1969); los niveles de intervención para el manejo de conflictos escolares propuestos por Bickmore (2004; 2011). Así mismo, el modelo tridimensional de justicia social Fraser (2003) que se adapta a la educación para orientar las prácticas de pedagógicas y de gestión que contribuyan a la construcción de una convivencia democrática en las aulas. Las dimensiones se replantean como: inclusión (reconocimiento), equidad (redistribución) y participación (representación).

5) Desde la perspectiva de gestión, se retoma el planteamiento sobre la gestión escolar y sus distintos ámbitos propuestos por Fierro y Tapia (2013). Los autores identifican diferentes espacios de la vida compartida en la escuela: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario que son las unidades de análisis que permiten identificar la aportación que cada uno y cada escuela hace para construir la convivencia.

- El ámbito pedagógico-curricular hace referencia a prácticas docentes implicadas en la planeación, desarrollo curricular, dirigidas a construir aprendizajes disciplinares y formativos en los alumnos. Se pueden observar en las interacciones verbales y no verbales de los estudiantes que entrelazan espacios para aprender y convivir.

- El ámbito organizativo-administrativo alude a prácticas directivas y docentes que se dirigen a la construcción del proyecto común de escuela. A través de estas acciones se robustece el trabajo en el aula y se logran acuerdos para la vida compartida.

- El ámbito socio-comunitario refiere a las prácticas y procesos de la gestión directiva y docente destinadas a crear vínculos con las madres y padres de familia, con la comunidad externa, para favorecer el trabajo de la escuela.

Los distintos aspectos teóricos nutren un modelo que busca reducir de manera efectiva los niveles de violencia en las escuelas, aportando elementos a la construcción de convivencia, entendida como una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar. El modelo

atiende, desde una perspectiva de Educación para la Paz, la convivencia como “una alternativa para abordar tanto los problemas de violencia, como de exclusión en la escuela” (Fierro y Carbajal, 2019, p.4). Es un enfoque claramente aspiracional de convivencia que puede “ofrecer respuestas pertinentes a la problemática que enfrenta la sociedad actual” (p.11).

Para finalizar, las autoras definen y caracterizan cada una de las dimensiones de la convivencia con la intención de que puedan ser operacionalizadas y vinculadas con el análisis de las prácticas pedagógicas.

2.5.3 Dimensiones de la convivencia escolar.

El modelo de convivencia escolar está integrado por tres dimensiones: inclusión, equidad y participación que se visibilizan y entrecruzan en la práctica docente, considerada el eje de análisis en la construcción de convivencia en el aula.

Inclusión: de acuerdo con Fierro y Carbajal (2018) la inclusión se refiere al proceso de reconocimiento de las necesidades e identidades individuales y colectivas de los alumnos. Se observa a través de prácticas que enfatizan las interacciones cotidianas en el aula, en las que se reconoce al otro como diferente y se gestionan posibilidades para aprender a vivir juntos.

Las prácticas inclusivas buscan que los estudiantes se expresen, compartan historias y sean solidarios y afectuosos. “las pedagogías de inclusión contribuyen al desarrollo de capacidades para enfrentar las tensiones que implica el reconocimiento de la diversidad, al mismo tiempo que se construye cotidianamente el entendimiento” (p.15).

Las prácticas inclusivas en el ámbito pedagógico-curricular se describen mediante acciones que:

- a) Fomentan la inclusión a través de la afirmación personal y cultural de los alumnos.
- b) La construcción de una comunidad solidaria y respetuosa.

c) Integración en el currículum de las experiencias de vida, los conocimientos locales y culturales de los estudiantes.

En el ámbito organizativo-administrativo se observan a través de:

a) La aceptación del ingreso de los estudiantes sin distinción a partir del origen, condición personal y cultural.

b) Integración efectiva del alumnado en actividades escolares y extraescolares, reconociendo sus aportes y capacidades.

c) Generación de iniciativas que promuevan el sentido de pertenencia en alumnos, docentes y directivos.

d) Valoración de los aportes de los docentes en la construcción del proyecto común de escuelas.

En el ámbito socio-comunitario se observan mediante acciones que:

a) Desarrollan una política de puertas abiertas a la comunidad.

b) Promueven actividades y tareas que incluyen aportes de los padres, madres de familia y comunidad al proceso de aprendizaje.

c) Atención al buen trato entre los miembros de la comunidad escolar y creación de espacios de diálogo con los padres para fortalecer el respeto y solidaridad.

d) Consideración efectiva de tradiciones, costumbres, saberes y oficios de la localidad en las actividades curriculares.

Equidad: en lo que se refiere a esta dimensión, las autoras la definen como acciones pedagógicas que buscan que el logro académico esté al alcance de todos los alumnos, especialmente aquellos que sufren violencia estructural, ofreciéndoles oportunidades para construir interacciones académicas exitosas. Consideran que “se debe construir un andamiaje desde el conocimiento, habilidades y experiencias académicas de los estudiantes, para que accedan al conocimiento dominante en la sociedad” (Fierro y Carbajal, 2018, p.16). Las características principales de esta dimensión son:

En el ámbito pedagógico-curricular la equidad se observa a través de:

- a) La generación de mediciones didácticas ajustadas a las capacidades y punto de partida de cada alumno.
- b) Reconocimiento manifiesto al esfuerzo y progreso en los aprendizajes de cada alumno.
- c) Promoción de estrategias pedagógicas colaborativas que reduzcan la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño.
- d) Generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, como recurso para el aprendizaje.

En el ámbito organizativo-administrativo se observan prácticas equitativas mediante:

- a) Generación de espacios de reflexión y formación docente para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- b) Desarrollo de estrategias escolares que reconozcan el esfuerzo y el progreso personal de los alumnos en su aprendizaje.
- c) Diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre docentes orientadas a construir ambientes de aprendizaje que favorezcan a los alumnos.
- d) Gestión de recursos que faciliten el acceso de los estudiantes a diversas fuentes de información y fortalezcan sus capacidades de aprender a aprender.

En el ámbito socio-comunitario las prácticas equitativas se pueden observar a través de:

- a) Coordinación de actividades colaborativas con padres de familia que atiendan las necesidades académicas de los alumnos, creando redes de apoyo.
- b) Reconocimiento explícito por parte del maestro, del esfuerzo y progreso de los alumnos en las reuniones con padres de familia.
- c) Coordinación de actividades de apoyo con instancias externas para fortalecer la permanencia en la escuela y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Participación: para Fierro y Carbajal (2018) la dimensión de participación hace referencia a las oportunidades de los alumnos para ejercer su autonomía en los procedimientos de resolución de conflictos, expresar su voz en discusiones colectivas y participar en la toma de decisiones de asuntos de su interés. “Fomentar el desarrollo de

habilidades argumentativas, compartir puntos de vista divergentes y reafirmar su rol como protagonista de su propio aprendizaje” (p.18). Las prácticas que caracterizan esta dimensión se observan:

En el ámbito pedagógico-curricular las prácticas de participación se observan a través de:

a) Aplicación de herramientas para la escucha activa, diálogo, toma de perspectiva y comunicación en el manejo de conflictos.

b) Elaboración y revisión colectiva de las normas del aula.

c) Generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida.

d) Participación planeada en situaciones de interés escolar, local y comunitario.

En el ámbito organizativo-administrativo, las prácticas de participación se reflejan en la:

a) Promoción de capacitaciones a directivos, docentes, alumnos sobre la resolución pacífica de conflictos desde la escuela.

b) Generación de espacios entre alumnos y docentes para reflexionar y comentar acerca del reglamento escolar.

c) Organización de eventos y actividades de reflexión en los que se escuche la voz de los alumnos sobre los problemas que se presentan en la escuela y la vida social.

d) Participación organizada en mecanismos que atiendan las necesidades (detectadas previamente por los alumnos) de la escuela y la localidad.

En el ámbito socio-comunitario la participación se observa en prácticas que:

a) Promuevan espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de habilidades para la escucha activa, el diálogo y comunicación en conflictos interpersonales.

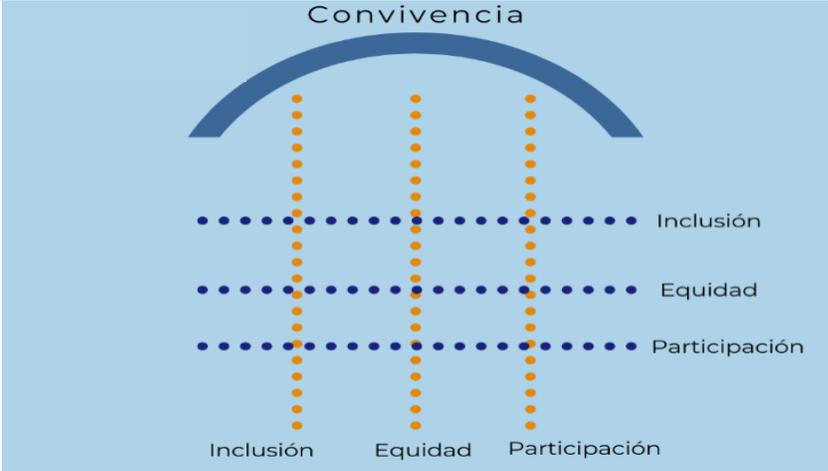
b) Generación de espacios de reflexión sobre el contenido y sentido del reglamento escolar con padres de familia.

c) Espacios para la toma de decisiones sobre los problemas que enfrentan los niños en la escuela y la comunidad, junto con los padres de familia.

d) Promoción de la participación de padres de familia en las actividades que consideran las necesidades de la escuela y comunidad.

A continuación, se presentan de manera gráfica las tres dimensiones del Modelo de Convivencia Escolar de Fierro y Carbajal (2018):

FIGURA 8. Modelo de Convivencia Escolar



3. MARCO CONTEXTUAL

En este apartado se describen, en un primer momento, las políticas públicas sobre inclusión, equidad y convivencia impulsadas a nivel nacional e internacional. Posteriormente, realizamos un análisis de los programas implementados a partir de dichas políticas, de tal manera que se pueda establecer un panorama general del campo de estudio. En la segunda parte del capítulo se realiza una descripción detallada del contexto sociopolítico del estado de Oaxaca. Se hace hincapié en las distintas etapas de la vida educativa del estado que permitieron el surgimiento de dos modelos pedagógicos que se consideran la base curricular de los proyectos educativos de las escuelas oaxaqueñas.

En la última parte del capítulo describimos de forma detallada las características socioculturales de las dos poblaciones en las que se ubican las escuelas a las que pertenecen los maestros participantes en el estudio.

3.1 Contexto General

La última década del siglo XX y principios del siglo XXI, se ha caracterizado por un fenómeno social denominado globalización que se define de forma general como “un proceso de formación de instituciones exclusivamente globales y de interdependencia creciente entre los estados-nación del mundo. Refleja una dinámica globalizadora en el espesor institucional y social de lo nacional, donde se mezclan elementos nacionales y no nacionales (Sassen, 2007, p.4).

En este contexto los organismos internacionales y los gobiernos de los países han planteado la urgente necesidad de dar respuesta a las demandas de la población ante las crecientes condiciones de desigualdad, exclusión y violencia que se vive en varias regiones del mundo y principalmente en los países de América Latina. El panorama, ubica a México como uno de los países con la mayor desigualdad social de la región, mostrando un desequilibrio importante en la concentración del poder económico, político, financiero, de salud y educativo en las grandes urbes, en comparación con regiones menos desarrolladas,

como lo es el sur del país. De acuerdo con Huerta (2020) estos aspectos sociales han entorpecido la reducción de las condiciones de desigualdad existentes, que se están viendo acentuadas como consecuencia de la pandemia por la COVID-19.

Según el autor, existen datos que muestran la inadecuada respuesta del gobierno mexicano en la implementación de políticas y programas encaminados a dar una respuesta a la reducción de las condiciones de desigualdad, incluso menciona que:

Se ha presentado un desperdicio de recursos, debido a que no se atienden los problemas estructurales que están detrás de los rezagos y las desigualdades regionales, tales como la falta de infraestructura, de proyectos de inversión, gasto en salud, educación..... (Huerta, 2020, p.122).

En lo que respecta al ámbito educativo, el país ha tomado decisiones y formulado iniciativas para generar los cambios necesarios para que conceptos como la inclusión, equidad y convivencia se consideren principios fundamentales que guíen los programas y sistemas educativos. Dentro de estos cambios, las políticas destinadas al reconocimiento de las diferencias personales, culturales y sociales han sufrido modificaciones importantes. Aspectos como la terminología, las acciones de atención a las personas con o sin discapacidad, la percepción y valoración de las necesidades educativas y emocionales de los alumnos, el reconocimiento de la lengua, el origen étnico y cultural, han sido factores determinantes en su definición.

Conscientes de que la mayoría de los países enfrenta enormes dificultades para cumplir con su responsabilidad como estado y lograr que sus ciudadanos ejerzan el Derecho Humano a la Educación, en el año 1990 la UNESCO declaró base de las políticas educativas a nivel mundial el derecho a una Educación para Todos (EPT). La propuesta formulada a partir del ideal "Todos los alumnos tienen derecho a la educación cualesquiera que sean sus características o dificultades" (UNESCO, 1990) generó reacciones de diversa índole. En un primer momento se gestó el movimiento de integración educativa con la idea de incorporar a todos los niños a la escuela regular sobre la base del reconocimiento de las diferencias con una visión de igualdad.

Este planteamiento fue fortalecido en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) suscrita por diversos países y organismos internacionales. El acuerdo puso en evidencia la necesidad de realizar cambios en la atención a las personas con discapacidad con el propósito de lograr su plena integración al sistema regular, superando los estereotipos y prejuicios existentes. Afirma Verdugo (2004) que la Declaración de Salamanca (1994) sobre las Necesidades Educativas Especiales permitió pasar de la desatención y marginación de las personas con discapacidad en un sistema de educación segregacionista, a la normalización e integración en una escuela regular. El movimiento de integración plasmó en la agenda educativa de las naciones la obligación de incluir a las personas con necesidades educativas especiales al aula común, respondiendo así a los mecanismos de exclusión por diferencias físicas o cognoscitivas.

El reconocimiento mundial de la diferencia fue el parteaguas en el movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 1990). Las primeras estrategias de integración se formularon bajo el argumento de que la escuela tiene la obligación de acoger a todas las personas sin importar su condición física, intelectual, social, emocional, étnica o religiosa, etc. La adopción por parte de las escuelas del planteamiento integrador se enfrentó con un sin fin de dificultades. Factores como la carencia de recursos, la insuficiencia de instalaciones, la falta de personal capacitado y material de apoyo, fueron argumentos suficientes para visibilizar las complicaciones de transitar hacia un cambio, no solo en la conceptualización, sino en acciones específicas basadas en los principios propuestos en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Se promovió la atención de todos los niños, principalmente de los que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Se logró la sensibilización de la sociedad para la integración al ámbito educativo y social de los más vulnerable y menos aceptados. Como resultado de esta tendencia a nivel nacional e internacional, se formaron grandes expectativas para generar el cambio hacia la inclusión. Se transitó de la idea de escuela inclusiva hacia la conceptualización de educación inclusiva (UNESCO, 2000). La propuesta tuvo como objetivo consolidar el movimiento educativo iniciado en Salamanca (1994), puesto en marcha como un intento de resolver los problemas de discriminación, inequidad y violencia

presentes en las diferentes regiones del mundo. En el pronunciamiento de Salamanca la educación inclusiva es definida como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, pág. 14.).

La propuesta de cambio hacia una educación inclusiva se concretó en una guía de acción denominada Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas de Booth y Ainscow (2000). El objetivo de la guía es la construcción de comunidades escolares que, en un proceso de autoevaluación, identifiquen y realicen acciones tendientes al desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas. El planteamiento permite atender las barreras para el aprendizaje y la participación (BPAP) y desarrollar mecanismos para avanzar hacia una mayor inclusión en las escuelas. Booth y Ainscow (2000) afirman que la educación se ha extendido en la mayoría de los países, sin embargo, persisten las desigualdades educativas relacionadas con el nivel socioeconómico y las características culturales e individuales del alumnado.

El Index for Inclusion fue aplicado inicialmente en varios países de Europa y Asia como un esfuerzo para desarrollar planes de ayuda y romper con las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Posteriormente, el índice adaptado y revisado por Booth y Ainscow (2006) se implementó en América Latina para potenciar los procesos de inclusión en los países de la región que son caracterizados por altos niveles de exclusión y desigualdad.

En lo que se refiere a la política educativa mexicana, se han signado diversos compromisos internacionales hacia una educación inclusiva. Las reformas legislativas han impulsado de forma conjunta cambios en los principios y la incorporación programas de intervención. La actual Reforma Educativa (SEP; 2018) tomó como eje rector el Humanismo que es expresado en la idea de formar a los alumnos en un ambiente de respeto en la diversidad promoviendo el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia (SEP, Modelo Educativo 2018). El Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2006) se adoptó como parte del programa educativo del nivel básico, adquiriendo un papel relevante en la propuesta destinada a lograr la inclusión de la diversidad de alumnos en todas las escuelas regulares de educación básica del país.

Sin embargo, en un panorama nada alentador, a pesar de las diferentes reformas legislativas implementadas en los países, los discursos político-educativo son percibidos por la comunidad educativa como alejados de la realidad social ya que no responden a las inquietudes que se generan en la cotidianidad de las escuelas. García (2019) refiere que la inclusión y equidad son consideradas dos dimensiones que no se relacionan con la práctica docente, muestra de ello es que, a veinticinco años de la Declaración de Salamanca, la educación inclusiva sigue fundamentada en los principios pedagógicos, didácticos, valores, actitudes y políticas que sentaron las bases para su promulgación, pero que no son considerados factores fundamentales para conseguir la integración social y el desarrollo de una cultura de paz basada en el respeto y valoración de las diferencias (García, 2018).

El autor menciona que la política educativa impulsada por México no ha logrado consolidar los principios de la educación inclusiva. Un ejemplo del escaso logro es la política de integración desarrollada para dar respuesta a las injusticias educativas de la que son sujetos los alumnos con discapacidad. Sostiene que, el análisis de las políticas educativas de México muestra con claridad el principio de suplementariedad propuesto por Derrida (1989) al coexistir sin precisión la educación especial, la integración educativa y la actual educación inclusiva. Es decir, existe una indefinición tan evidente que no se sabe dónde inicia ni dónde termina cada uno de los procesos educativos implementados por el sistema educativo mexicano.

En esta diversidad de decisiones y acciones tomadas, un tema de gran relevancia en materia de política educativa ha sido el de la Convivencia Escolar, que se incorporó al debate con el propósito de desarrollar acciones para prevenir los conflictos escolares, la violencia y el acoso escolar. La importancia de la Convivencia Escolar en la política educativa de México se encuentra plasmada en la legislación a través de distintos documentos normativos como: el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en el objetivo 3.2 del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018; en el objetivo 3 del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y en el Artículo 8, fracción III de la Ley General de Educación. En base a ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció en el ciclo escolar 2014-2015 un proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE). Dicho proyecto se implementó en todas las escuelas de educación básica del país, en la modalidad de Tiempo Completo. Los aprendizajes derivados de la puesta en marcha permitieron a la SEP elaborar el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que se pretendió impulsar en todas las escuelas públicas de educación básica del país a partir del ciclo escolar 2016-2017.

El Programa Nacional de convivencia Escolar (PNCE) es de carácter preventivo y formativo y tiene como propósito:

que los niños aprendan a convivir y a resolver sus conflictos de manera pacífica; además de desarrollar habilidades de tolerancia, empatía, negociación, autoconocimiento y manejo de emociones para generar ambientes favorables para el aprendizaje prioritario para toda la educación básica (PNCE, SEP, 2017. p.3).

Sus principales líneas de acción son: “promover que en las escuelas de todo el país existan ambientes seguros para el estudio y fomentar un ambiente de sana convivencia que incluya la prevención de situaciones de acoso escolar” (PNCE, SEP, 2017). Para ello se diseñaron estrategias de intervención destinadas a la prevención del acoso y la violencia, favoreciendo una educación de calidad mediante el desarrollo habilidades sociales y emocionales; la expresión y el manejo de emociones; la resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos; el aprecio por la diversidad y el fortalecimiento de los valores familiares (PNCE, SEP, 2017). Para lograr la implementación del PNCE se establecieron y propusieron diversas actividades y estrategias entre las que destacan, el diseño de material

de apoyo para alumnos, docentes, directivos y padres de familia; capacitación y acompañamiento a los docentes y un programa de registro y seguimiento a las actividades del PNCE.

Una investigación realizada por Chaparro, Osuna y Medrano (2019) considera que el Programa Nacional de Convivencia Escolar puede mejorar su impacto y resultados en las escuelas, atendiendo y mejorando principalmente la forma de implementación. Los autores afirman que las autoridades educativas deben realizar un proceso de sensibilización previo a la implementación y establecer acciones de seguimiento que garanticen el cumplimiento de todas las actividades del programa. Desde su perspectiva, este es el único camino para garantizar resultados relevantes tendientes a construir la convivencia en las escuelas. Sin embargo, a pesar de la gran difusión e impulso que se le dio al Programa Nacional de Convivencia Escolar, al referirnos al estado de Oaxaca, se observa que dicho programa no pudo implementarse en las escuelas públicas del estado, producto de la lucha política que se suscitó entre las autoridades educativas y los maestros. Menciona Maldonado (2018) que “tanto para el IEEPO como para el magisterio la educación pasó a segundo plano a partir de 2015, lo prioritario era imponer la reforma y defenderse de ella” (p.10). El enorme desafío político que enfrentaron los programas derivados de la Reforma Educativa en tierras oaxaqueñas, no permitió valorar el potencial de la puesta en marcha del PNCE en un contexto en el que los conflictos político-sindicales-educativos permean la vida de los maestros y las escuelas.

3.2 Contexto específico de la investigación

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas públicas del estado de Oaxaca, localizado en la parte sur de la República Mexicana. La zona sur es considerada una de las regiones más aisladas, menos desarrolladas y con mayor complejidad y desigualdad social de todo México (Murphy, Stepick, Morris & Winter, 2002). Oaxaca se caracteriza por tener un gran número de comunidades indígenas que han preservado durante generaciones la lengua materna, las costumbres ancestrales y una enorme cantidad de construcciones coloniales. La gran

diversidad étnica, cultural, política, ideológica y lingüística del estado lo convierten en un lugar con características sociales que tienen pocos lugares de México. Para Murphy (2002) Oaxaca es una de las poblaciones en el mundo en el que los científicos de disciplinas como la sociología, antropología, pedagogía, economía, demografía, etc. han intercambiado por mucho tiempo ideas sobre las cuestiones sociales, atraídos por la preocupación compartida de la extrema desigualdad social que presenta la región desde hace siglos.

Sin embargo, mientras los investigadores sociales se han propuesto hacer visible la realidad social del estado, los grupos de poder político y económico, que permanecen en la región convertidos en cacicazgos, llevan a cabo acciones violentas para mantener a Oaxaca en una situación de opresión y aislamiento que impide realizar los cambios estructurales que la población demanda. Es evidente que detrás de la atrayente imagen folclórica y cultural de Oaxaca, existen aspectos estructurales que lo convierten en uno de los estados con la mayor desigualdad social del país. De acuerdo con el CONEVAL (2020) en el estado se observan altos índices de rezago educativo, carencias en acceso a los servicios de salud, a la seguridad social, a espacios de vivienda con servicios básicos y a una alimentación nutritiva y de calidad. El malestar general por las condiciones de desigualdad, repercuten en la vida cotidiana de la población que atestiguan las constantes protestas ciudadanas en demanda de justicia. En la mayoría de los casos, las manifestaciones sociales derivan en acciones violentas en las que los grupos participantes toman la ciudad como rehén político, lo que afecta la vida social, educativa y económica del estado.

La compleja realidad del contexto sociocultural se relaciona, entre otros aspectos, con sus características sociopolíticas. Oaxaca está constituido por 570 municipios de los cuales el 70% de ellos se rige por el sistema normativo de Usos y Costumbres. El estado concentra uno de los porcentajes más altos de población indígena de todo el país con un 16.3% del total (INEGI, 2020). Las estadísticas revelan que la población de Oaxaca es de 4 millones 132 mil habitantes, de ellos el 30% es de origen indígena, lo que muestra la diversidad étnica de la población. De este grupo 1,193,229 personas de más de 5 años son hablantes de lengua indígena. Un dato relevante es que, de cada 100 personas que habitan el estado, 14 no hablan español. En cuanto a las lenguas indígenas predominantes, identificamos en primer lugar a

las lenguas³ Zapotecas con 371,740 personas hablantes. Le siguen las lenguas Mixtecas con 264,047 personas. Mazateco con 175,970 hablantes y Mixe con 117,935 de hablantes. Del total de la población que habita el estado el 49% se ubica en zonas urbanas y el 51% en zonas rurales e indígenas. El índice de bienestar de la población catalogado por municipios indica que de los 570 ayuntamientos que conforman el estado, 234 son localidades catalogadas con bajo índice de bienestar social (INEGI, 2015).

Sin embargo, se observa que no solo las poblaciones indígenas de Oaxaca se encuentran en situación de pobreza. De acuerdo con cifras proporcionadas por el CONEVAL (2020) en el período comprendido entre los años 2018 a 2020, las mujeres y hombres que habitan en zonas urbanas y no son hablantes de una lengua indígena mostraron un aumento en la condición de pobreza con un porcentaje de 1.9% en mujeres y 2.1% en hombres. Estos indicadores son de gran relevancia y están relacionados con el aumento en las condiciones de pobreza a nivel nacional que pasó de 41.9% a 43.9% de personas en el período comprendido de 2018 y 2020, afectando el incremento tanto el ámbito rural como el urbano.

Uno de los grupos especialmente afectados son los adolescentes y jóvenes de entre 12 a 29 años que muestran un incremento en las condiciones de pobreza de 2 puntos porcentuales pasando de 42.3% a 46.1%. Situación que implica a más del 30% del total de habitantes del estado de Oaxaca. A nivel nacional, se observa que si bien algunos indicadores de pobreza presentan un decremento “la pobreza aumenta y se extiende a todas las regiones del país y con ello crece la violencia, delincuencia y otros problemas como el rezago educativo” (Huerta, 2020, p.128).

En lo que se refiere a la actividad económica, la población en edad productiva se dedica en un 68.5% a tareas terciarias como el comercio, transporte, servicios y turismo, en tanto que 25.2% de personas económicamente activas realiza actividades secundarias como la construcción, manufactura, electricidad y minería. Finalmente, solo el 6.3% de la población se dedica a actividades primarias como la agricultura, ganadería y pesca.

La población de niños de 0 a 14 años representa el 31% de la población total, de ellos el

³ Se utiliza el término lenguas debido a que el Zapoteco y Mixteco tiene variantes que las identifican con una región específica del estado donde se habla la lengua.'

52.4% son mujeres y el 47.6% hombres. En cuanto a la educación, los datos intercensales 2015 (INEGI, 2016) muestran que 13 de cada 100 personas no saben leer ni escribir, a diferencia de otros estados en los que el número desciende a 6 de cada 100 habitantes. La población escolar de nivel básico es de 524,172 alumnos, de los que 228,143 cursan la primaria y 195,669 el preescolar. Según la modalidad educativa 128,188 niños entre 6 y 12 años asisten a una primaria indígena, mientras que 368,662 cursan sus estudios en la primaria regular. En la modalidad de educación comunitaria se forman 8,446 niños que cursan estudios de nivel primaria. La Educación Indígena tiene un papel preponderante en el estado, brinda el servicio educativo a 128,188 alumnos entre los 6 a los 12 años que constituyen el 24.4% de la población total de alumnos que reciben educación pública en el estado de Oaxaca (IEEPO, 2016). El nivel de educación indígena está compuesto por 21 jefaturas agrupadas en 120 zonas escolares que se encargan de 1422 centros educativos de los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. En cuanto al nivel del rezago educativo en el estado, los datos revelan que Oaxaca es el único lugar del país que mantiene un porcentaje de 29.6% de la población en situación de rezago, cifra que se presume incrementa debido a la suspensión de clases presenciales como medida para atender la pandemia por COVID-19 y la puesta en marcha de estrategias educativas de difícil acceso para las poblaciones que se encuentran en situación de desventaja social.

Las diferentes condiciones sociales observadas durante la pandemia por COVID-19 se hacen más notables en contextos como el oaxaqueño que se encuentra ubicado en una región con los más altos niveles de desigualdad social de todo el país. Es decir, la compleja condición del estado visibiliza las añejas desigualdades estructurales que muchos gobiernos han tratado de atender. Condiciones que se acrecentaron por “la emergencia sanitaria por la COVID-19, profundizando los desafíos que enfrenta la política de desarrollo social en todos los ámbitos, principalmente en el ingreso, salud, educación y alimentación de la población mexicana” (CONEVAL, 2020, p. 23).

En lo que respecta al sistema educativo de Oaxaca, la situación del estado se visibiliza en un movimiento magisterial con 40 años de lucha. Inició en el año 1980 con demandas de democracia sindical y aumento salarial por parte de los maestros pertenecientes a la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Para Yescas (2009) la

lucha magisterial de la sección 22 de la SNTE ha pasado por cinco etapas entre las que destacan la adhesión de los maestros oaxaqueños a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y la generación de acciones tendientes a lograr la apropiación de un proyecto educativo estatal. Los resultados de la lucha magisterial están plasmados en las modificaciones realizadas a la Ley de Educación del Estado de Oaxaca (2015) y la implementación de estrategias para modificar el currículo oficial vigente. La sección 22 del CNTE desarrolló una propuesta pedagógica que se resume en dos proyectos. El primero se denomina Plan de Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y el segundo Proyecto político-pedagógico de Educación Comunitaria que dio origen al Documento Base para la Educación Indígena.

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO, 2017) fue elaborado por los once niveles que conforman la sección 22 del SNTE. Contiene una propuesta educativa comunitaria intercultural crítica. Parte del principio filosófico-político que considera el bienestar individual y el comunitario como elementos, no solo paralelos, sino convergentes. El plan pretende que la educación sea:

una alternativa al oficio actual desarrollando un espíritu con carácter humano, es decir crítico, comunitario y organizado que hace frente a los embates de dominación y sometimiento con los que se pretende engañar y someter a los pueblos del sur de México (CEDES 22, 2018, p.7).

El objetivo del PTEO fue desarrollado por el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22, 2018). Propone analizar críticamente la realidad y las prácticas educativas cotidianas de los colectivos, mediante la modificación y organización curricular desde los conocimientos comunitarios (PTEO, 2017, p.3). El trabajo pedagógico del Plan para la Transformación de la Educación del Estado de Oaxaca (PTEO) establece orientaciones para que los docentes adheridos a la sección 22 pongan en marcha su proyecto educativo. Las orientaciones se estructuran en 3 actividades (CEDES 22, 2018, pp.41-42).

- Actividades del calendario escolar

- Actividades pedagógicas en los colectivos escolares y comunitarios que forman parte del proyecto educativo.
- Investigación en la formación y autoformación en construcción curricular y otros temas.

La elaboración de propuestas se desarrolla en tres sesiones del Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA). Los colectivos escolares analizan y reflexionan sobre la práctica educativa del movimiento democrático de los trabajadores de la educación de Oaxaca, la cotidianidad de la escuela y finalmente se construye un currículo propio para la transformación de la educación. A este proyecto pedagógico se encuentran adscritas trece mil escuelas pertenecientes a la sección 22 del CNTE (Maldonado, 2018).

En lo que se refiere al Proyecto Educativo Comunitario que sustenta el trabajo de la mayoría de las escuelas de educación indígena del estado. La construcción inició en el año 2010 y se contó con la participación de intelectuales, académicos e investigadores nacionales y extranjeros interesados en la sociología, antropología social y educación intercultural. El modelo comunitario define la interculturalidad como un diálogo entre culturas. Afirma Maldonado (2018) que “el diálogo por construir no ocurre entre dos culturas, sino entre personas pertenecientes a culturas diferentes, y no puede haber diálogo entre desiguales si su relación es de dominación” (p. 3).

Para Maldonado (2018) el modelo pedagógico comunitario recupera la perspectiva intelectual de la educación en la diversidad y tiene como objetivo la construcción de una sociedad intercultural que forme a las personas en tres dimensiones: aprender a valorar la diversidad cultural; aprender a relacionarse con otras culturas y lograr un desarrollo sólido en su formación cultural. En esta propuesta de construcción de una sociedad intercultural, nos atrevemos a señalar que se encuentran referencias claras a aspectos de convivencia en los procesos de formación, como el aprender a relacionarse con otras culturas, valorar la diversidad y lograr un aprendizaje sólido.

El proyecto pedagógico plasmado en el Documento Base para la educación Indígena (Maldonado, 2018) muestra un modelo con fuertes reflexiones políticas sobre los procesos de formación. A la propuesta se encuentran adheridos cerca de 5 mil maestros. Desarrolla

líneas de acción que tienen como objetivo fortalecer la cultura, la lengua e identidad de los estudiantes oaxaqueños. Pondera la importancia de que los conocimientos cotidianos de los alumnos tengan sentido y entren en diálogo con los conocimientos de otras culturas. Los tres principios básicos son:

- La investigación como método de aprendizaje
- Los conocimientos comunitarios como ejes de articulación con los conocimientos hegemónicos
- La lengua originaria como vehículo de formación

Desde una perspectiva amplia el modelo educativo para la educación indígena propone experiencias comunitarias que se vinculan en proyectos de aprendizaje, proyectos de investigación, jornadas y encuentros comunitarios, que tienen como objetivo fortalecer la práctica docente. Estas estrategias se planean para emprender diálogos equitativos entre las culturas, entre los conocimientos de los estudiantes y otros conocimientos (Maldonado, 2018).

La realidad observada en el contexto educativo oaxaqueño muestra que factores como la diversidad de población, las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas que caracterizan ese entorno se manifiestan en los elevados porcentajes de rezago y abandono escolar; notorias condiciones de desigualdad de acceso a la educación y otros factores que son de gran relevancia para la investigación educativa, y que observamos se hicieron más visibles como consecuencia de la pandemia por COVID-19.

Un dato importante es que, en las diferentes áreas urbanas del estado de Oaxaca, es común encontrar alumnos que abandonan la escuela. Estos niños y jóvenes proceden de comunidades catalogadas como poblaciones con **marginación extrema** o son originarios de municipios donde sus habitantes han sido ancestralmente excluidos, como son los grupos afrodescendientes ubicados en la costa del estado.

Finalmente, considerando la complejidad del sistema educativo y las características de los modelos pedagógicos impulsados por los diferentes colectivos, es importante mostrar con detalle el contexto socioeducativo de los dos municipios del estado en donde se ubican las

escuelas en las que se realizó la investigación.

El municipio de Santa Cruz Xoxocotlán se encuentra ubicado en la región de los valles centrales de Oaxaca. Se localiza en la parte central del estado a 5 kilómetros de la capital. Tiene una superficie de 48.09 km² lo que posibilita que se utilice una parte del territorio como tierras para el cultivo. La población total del municipio es de 100, 402 habitantes (INEGI, 2020). Lo que coloca a Santa Cruz Xoxocotlán como el quinto municipio más poblado del estado de Oaxaca con un porcentaje de 57% de jóvenes-adultos cuyas edades fluctúan en promedio en los 29 años. Las actividades económicas predominantes son las terciarias, situación que se asocia con la presencia de altos índices de marginación y pobreza patrimonial (Plan Municipal de Desarrollo, 2015). El nivel educativo es de 9.6 años escolares, lo que indica que, en promedio, la población concluyó la educación básica. El municipio se divide en varias zonas geográficas. La parte sur es el sector en el que la población tiene el menor grado de escolaridad con un promedio de 6 años. El preescolar “Octavio Paz” ubicado en la parte noroeste del municipio, forma parte del grupo de 127 escuelas de educación básica de la localidad.

En las escuelas públicas de educación básica del municipio cada ciclo escolar se implementa un proyecto pedagógico que se fundamenta en el Plan de Transformación de la Educación para el Estado de Oaxaca (PTEEO) desarrollado y apropiado por los docentes a través del Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA, 2017-2018). Los talleres se llevan a cabo en “la cotidianidad de la resistencia pedagógica de Oaxaca (CNTE, 2017) que atiende la práctica perversa del estado neoliberal mexicano, traducida en engaños y pobreza, por lo que se propone un trabajo que recupere la vida cotidiana de la escuela” (CEDES 22, 2018, p. 8).

Las maestras, en común acuerdo con los padres de familia y la aprobación de la supervisión escolar, construyen un proyecto colectivo cuya característica principal es la participación de todos en la toma de las decisiones educativas. En la elaboración se recuperan en primer lugar, elementos del Plan de estudios para la educación preescolar que se impulsa desde el Sistema Educativo Nacional, que se combinan con los elementos propuestos en el proyecto pedagógico diseñado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación-sección 22.

Sin embargo, la docente del preescolar “Octavio Paz” menciona que actualmente la decisión de elaborar su propio proyecto educativo está basada en el abandono pedagógico de las dos instancias, tanto del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, como el CEDES 22, ya que no les proporcionan la formación y acompañamiento necesarios para enfrentar los diferentes problemas de la escuela. La presencia y participación de docentes, administrativos, estudiantes, padres de familia y autoridades municipales es fundamental. Los elementos curriculares del proyecto educativo son: atender la cotidianidad en el trabajo escolar, buscar mecanismos de apoyo interinstitucional y la construcción curricular basada en los elementos del Plan de estudios para la educación preescolar y el proyecto del PTEEO, así como la formación y autoformación docente.

El segundo municipio donde se realizó la investigación se localiza en la cabecera municipal de Zimatlán de Álvarez, población ubicada a 23 km de la capital del estado de Oaxaca. El número de habitantes del municipio es de 19,215, de los cuales más del 46.6% se encuentra en niveles de pobreza moderada. Respecto al nivel educativo de la población, los datos del INEGI (2020) indican que el 6.28% de las personas mayores de 15 años es analfabeta, con un promedio de escolaridad de 7.5 años. La escuela primaria regular "Leoncio Gonzáles" es una escuela pública con la modalidad de tiempo completo y enfoque incluyente, atiende a 440 alumnos en los seis grados de educación primaria. La plantilla docente está conformada por 24 maestros de los cuales, 4 profesores atienden el servicio de la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER). El proyecto pedagógico de la escuela está orientado y definido a partir del Modelo Educativo 2018 (SEP; 2018). El 90% de los alumnos son originarios de la población y sus familias se dedican principalmente a actividades agrícolas y al comercio. El 48.8% de los padres de familia de la escuela son profesionistas, actividad que combinan con el comercio. Es una comunidad rural con una alta presencia de habitantes de origen indígena.

4. METODOLOGÍA

En el presente apartado se desarrolla la propuesta metodológica del proyecto de investigación “Prácticas docentes de inclusión y equidad que construyen la convivencia en el aula: el caso de dos maestros oaxaqueños”. El objetivo de la investigación fue caracterizar cómo se entretienen en la interacción maestro-alumno las prácticas de inclusión y equidad y la forma en que construyen convivencia en el aula. En un primer momento, se presenta y desarrolla el enfoque interpretativo que sustenta la investigación. Posteriormente, en un segundo momento, se describen de forma minuciosa las etapas del trabajo de campo. En este mismo apartado se presentan y justifican los cambios realizados a la propuesta metodológica como consecuencia del cierre total de escuelas debido a la pandemia por COVID-19. Se pasó de una investigación de tipo observacional a un estudio de casos. Finalmente, en un tercer momento, se explican de forma detallada los procesos de recolección, transcripción y análisis de la información.

4.1 Supuestos teórico-metodológicos

Esta investigación se lleva a cabo desde el paradigma interpretativo el cual permite “comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan” (Maxwell, 2019). Es decir, nuestro interés se centró en comprender las experiencias de práctica docente que construyen la convivencia en el aula. Las prácticas docentes son consideradas como un fenómeno humano que sucede en el contexto escolar y podemos acercarnos a su comprensión a través de la voz del docente. De acuerdo con Maxwell (2019) al investigar un fenómeno se construye una imagen de la situación, se analizan palabras, se detalla la perspectiva de los sujetos y se conduce al estudio del fenómeno en una situación natural.

El enfoque de la investigación es cualitativo, lo que significa que lleva implícitos tanto los cómo y los porqués de la realidad social, enfocándose en la manera en que los individuos construyen de manera metódica las experiencias y los mundos que comprenden esa realidad. La investigación cualitativa recurre a diferentes supuestos filosóficos con perspectivas

teóricas de corte interpretativo que devienen en métodos y prácticas que permiten dar cuenta de la realidad y de cómo conocerla (Vasilachis, 2013). De acuerdo con la autora los enfoques teóricos cualitativos se ajustan a las siguientes características:

- a) Se interesan por la forma en que el mundo es comprendido. Por los procesos, la perspectiva de los sujetos, los conocimientos, los significados de sus experiencias y relatos.
- b) Se enfocan en una realidad situada y se basan en la interacción en la que intervienen el investigador y los participantes.
- c) Intentan comprender y proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describir, explicar y construir.
- d) Para lograr su propósito la investigación cualitativa estudia una gran cantidad de materiales empíricos que describen los momentos cotidianos y los significados en la vida de las personas (Denzin y Lincoln, 2013).

La propuesta metodológica de esta investigación permite articular la teoría y la práctica. A través de ella se pudo establecer la relación entre el modo de ver y el modo de hacer. Las prácticas docentes son consideradas como un fenómeno humano que sucede en un contexto escolar, acercándonos a su comprensión a través de la voz del docente. El modo de ver se refiere al cuerpo de conceptos de diferentes niveles de abstracción que se relacionan entre sí para orientar la forma de aprehender de la realidad (Sautu, 2005). El modo de ver nos permite articular de forma directa el marco teórico y los objetivos con los elementos empíricos. Los elementos empíricos refieren el modo de hacer en la investigación cualitativa.

4.2 Paradigma, Enfoque, Método

De acuerdo con las características y propósitos de la investigación, este proyecto se inserta en un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo el cual se lleva a cabo a través de un estudio de casos. Para Weiss (2017) el paradigma interpretativo proporciona tres elementos centrales que permiten esclarecer la realidad social: establece la relación dialéctica entre las partes y el todo, permite la comprensión del otro en sus propios términos

y abre la posibilidad de pasar de una precomprensión a una comprensión más lograda. Este proceso se realiza con la finalidad de lograr la Verstehen, es decir la comprensión científica del fenómeno de estudio.

En el paradigma interpretativo las descripciones nos permiten observar los elementos de la realidad social, reconstruir configuraciones de significados, explicar hechos singulares e interpretar relaciones, es decir, estudiar a la persona en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentra “producir conocimiento válido, generalizable a la clase de situaciones y procesos tratados y realizar un aporte al conocimiento en el área y la teoría respectiva que sea a la vez criticable y modificable” (Sautu, 2005, p. 39).

En lo que se refiere al método de estudio de casos, Denzin y Lincoln (2013) mencionan que “se concentra en el conocimiento experiencial del caso y se presta detallada atención a la influencia de sus contextos social, político y otros” (p.155). El estudio de casos es limitado y se caracteriza por su particularidad y naturaleza ordinaria, permite realizar procedimientos tanto inductivos como deductivos. En esta investigación se analizaron la particularidad y singularidad de las prácticas docentes de dos profesores oaxaqueños. Estudiamos estos casos particulares con un interés intrínseco, es decir, analizamos las prácticas docentes como un fenómeno humano que sucede en un contexto escolar específico caracterizado por las interacciones docente-alumno en el aula. En palabras de Girola (2003) analizamos la acción, el significado y la convención en el contexto de la vida social humana.

El diseño de investigación de casos permite, a partir de la comparación, “extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles, así como elaborar explicaciones locales referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos” (Vasilachis, 2013, p. 225).

Desde una mirada comprehensiva, para alcanzar la validez de los resultados, en un estudio de caso es necesario cumplir con cuatro criterios: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. La credibilidad se resuelve observando con mayor énfasis los puntos de interés para la investigación y realizando un proceso de triangulación de los datos, ya sea de

distintas fuentes, momentos y/o perspectivas teóricas. La transferibilidad refiere a la posibilidad de aplicar los resultados, la dependencia nos habla de la consistencia de los datos y finalmente, la confirmación hace referencia a la neutralidad de la investigación (Skrtic, 1985).

La investigación presenta las siguientes características. De acuerdo con el alcance temporal podemos afirmar que fue de tipo transversal ya que se estudiaron, a través de las narraciones, las prácticas docentes en un momento específico. De acuerdo con la profundidad del estudio, la investigación fue descriptiva ya que se abordaron las prácticas docentes con relación a la inclusión y la equidad, al tiempo que se identificaron los aspectos que intervienen en ella, intentando comprender el significado de las prácticas de cara a la convivencia escolar.

En este estudio se desarrolló un trabajo de campo que comprendió la realización de entrevistas presenciales en profundidad y la recuperación de las conversaciones de WhatsApp del docente con los padres de familia. Las conversaciones de WhatsApp se transformaron en datos sobre la forma en cómo los maestros “se comunican con los alumnos y padres de familia, envían guías y actividades, ejercicios y/o material que deben trabajar alumnos y padres, madres o cuidadores” (Elías, 2021, p. 94).

De acuerdo con la concepción del fenómeno de estudio (prácticas docentes) la investigación fue idiográfica ya que se estudió la particularidad de las prácticas docentes de cada uno de los participantes.

El objeto de estudio de esta investigación fueron las prácticas docentes que construyen la convivencia en el aula, por lo que, para los fines de la investigación, la práctica docente se definió como:

una práctica social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridad educativa y padres de familia- con los aspectos

políticos, institucionales, administrativos, normativos que según el proyecto de cada país delimitan la función del maestro (Fierro, 1999, p. 31).

Es decir, se consideran prácticas que construyen la convivencia en el aula, aquellas acciones que muestran el papel que ejercen algunos docentes y que se caracteriza por gestionar el aprendizaje, por un trato cordial, respetuoso, que atiende las necesidades de los estudiantes y promueve estrategias de resolución pacífica de conflictos.

Considerando que las prácticas docentes se constituyeron como objeto de estudio, el abordaje se dio desde una perspectiva microsocia reduciendo el ámbito de actuación docente al aula. Desde un análisis microsocia se puede realizar el análisis de creencias, valores, emociones, comportamientos y/o estrategias de interacción de unidades individuales, se persigue la comprensión de los aspectos subjetivos de cada caso (Denzin y Lincoln, 2013).

La unidad de registro fueron los docentes, enfatizando el ámbito pedagógico-curricular, lo que nos permitió ver las prácticas docentes en relación con los aspectos didácticos, organizativos y relacionales como elementos centrales de estudio. La unidad de análisis fueron los docentes, por lo que al momento de trabajar la entrevista en profundidad se llevó un registro minucioso de lo observado en la conversación.

FIGURA 9. Perspectiva Metodológica



A continuación, se detalla el proceso seguido en la investigación. Se describen las etapas de recolección, transcripción y análisis de la información que fue recuperada a través de entrevistas en profundidad y conversaciones de WhatsApp. El trabajo de campo se llevó a cabo en tres momentos: actividades previas al trabajo de campo que comprendieron la selección de los participantes, el primer contacto con los maestros, la presentación de la investigación, la firma del consentimiento informado y la solicitud de autorización institucional para llevar a cabo el trabajo de campo. Las actividades de trabajo de campo incluyeron la realización de entrevistas en profundidad y la recolección de las conversaciones de WhatsApp del maestro con los padres de familia. Finalmente, las actividades posteriores al trabajo de campo comprendieron la transcripción de las entrevistas y las conversaciones de WhatsApp, la preparación de los datos, la reducción, la codificación y el análisis e interpretación de la información.

4.2.1 Actividades previas al trabajo de campo.

Este apartado se refiere al proceso que se llevó a cabo previo a la etapa de inmersión al campo. Se inició en el año 2019 con una serie de actividades que comprendieron el contacto con directores y supervisores de escuelas públicas a los que se les solicitó referenciar docentes que pudieran participar en la investigación bajo el criterio de ser reconocidos por sus buenas prácticas. Se identificó a tres maestros que fueron señalados por directivos y otros docentes como buenos maestros. Los docentes se caracterizaron por atender de forma adecuada a sus alumnos, a los padres de familia y tener buena relación con sus pares. Díaz-Better (2019) define a un “buen maestro” como aquel que se identifica por:

construir espacios en donde todos los alumnos son aceptados y reconocidos, se atiende a las características y necesidades de los estudiantes, se propicia la participación de padres de familia, autoridades locales y se trabaja para el logro de los aprendizajes (p.18).

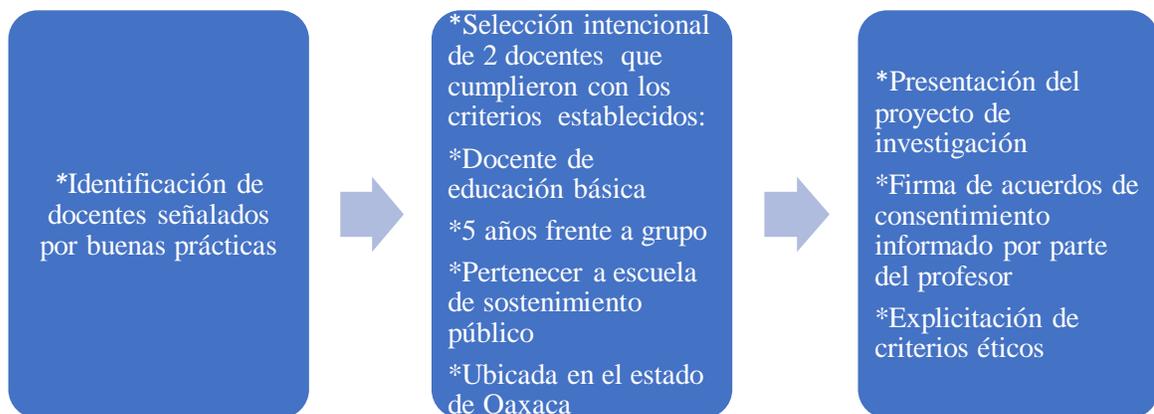
Posterior al primer contacto se realizaron las siguientes actividades:

- **Entrevista a maestros:** Se entrevistó a tres maestros, dos profesores de primaria del sexo masculino y una maestra de preescolar. De la primera selección se determinó eliminar a un participante debido a que durante la entrevista informó que tenía algunos meses de haber concluido el proceso de jubilación, por lo que se decidió trabajar únicamente con la maestra de preescolar y el maestro de primaria. La selección de participantes se realizó de forma intencional a partir de un muestreo teórico. De acuerdo con Ruíz Olabuénaga (2014) un muestreo teórico se orienta por la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen al investigador la posibilidad de obtener la información que le permita cubrir los criterios de riqueza y saturación. Los dos maestros seleccionados cumplieron con los criterios establecidos en la investigación: docente de nivel preescolar o primaria, experiencia mínima de 5 años frente a grupo, laborar en escuela de sostenimiento público, ubicada en un municipio del estado de Oaxaca.
- **Presentación de la investigación:** Posterior al primer contacto con los maestros se establecieron los acuerdos de concertación. Los acuerdos incluyeron la presentación oficial de la investigadora, explicación de los propósitos de la investigación y la solicitud de autorización para realizar las entrevistas y observaciones. En esta etapa se realizó la solicitud de aval institucional a través de llamadas telefónicas, documentos escritos y correos electrónicos enviados a cada una de las instituciones educativas de los docentes.
- **Consentimiento informado:** se realizó la firma, por parte de cada maestro, de la carta de aceptación de participación, el consentimiento informado de la grabación de las sesiones de observación y la grabación en audio de la entrevista. En el transcurso de la investigación se autorizó el uso de las conversaciones de WhatsApp por parte de los maestros y supervisores.

- Explicitación de los criterios éticos: se realizó una declaración expresa de la confidencialidad en el manejo de los datos personales, anonimato, respeto a individualidad de los participantes, delimitación del uso de la información únicamente con propósitos académicos. Se comentó el valor social del proyecto y se estableció el compromiso de devolución, por parte del investigador, de la información obtenida en la entrevista.

A continuación, se presenta una figura en la que se describen las actividades realizadas previas al trabajo de campo.

FIGURA 10. Actividades previas al trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia

4.2.2 Actividades de inmersión al campo.

La investigación cualitativa comprende el estudio, uso y recolección de un número importante de material empírico que describe los momentos cotidianos y los significados que estos tienen en la vida de las personas (Denzin y Lincoln, 2013). Se interesa por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural de forma tal que se hagan visibles las particularidades de esas experiencias. Estos datos se obtienen básicamente a

través de la observación, entrevistas, recuperación de experiencias personales, análisis de textos, entre otros. La recogida de datos se orienta a una mayor riqueza del contenido de significados. Los datos son uno de los componentes más importantes de la investigación cualitativa (Vasilachis, 2013).

Esta investigación se diseñó, en primera instancia, como un proyecto que incluía realizar observaciones en el aula y entrevistas en profundidad. Sin embargo, como consecuencia de la pandemia por COVID-19 se realizaron modificaciones al diseño inicial de investigación ante la imposibilidad de llevar a cabo observaciones en el aula. El planteamiento de un diseño flexible, iterativo y continuo de la investigación permitió realizar las modificaciones preservando el foco en la experiencia individual de los participantes (Flick, 2015). Se mantuvo la muestra seleccionada de dos maestros y se determinó incluir las conversaciones de WhatsApp del maestro con los padres de familia como una fuente de información. Finalmente, la entrevista en profundidad y las conversaciones de WhatsApp fueron las principales fuentes de información.

Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica de recolección de datos que va más allá de una simple conversación cotidiana, es un encuentro cara a cara con un propósito específico. En la entrevista en profundidad, las conversaciones son abiertas, flexibles y no directivas. Se dirige a la posibilidad de “entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, sus experiencias, sus situaciones personales, tal y como son expresadas en sus propias palabras” (Tarrés, 2013, p.73).

La base teórica de la entrevista en profundidad se ubica en el interaccionismo simbólico. Se considera que es en la interacción donde se construye conocimiento entre el entrevistado y el entrevistador, en la conversación se observan las reflexiones que la persona hace sobre su vida y el significado que tienen las interacciones en ese mundo de la vida (Flick, 2015).

La entrevista en profundidad se organiza temáticamente a través de una guía cuyo fin es recopilar información sobre aspectos de la vida de los sujetos, se indaga sobre la forma en la

que el entrevistado experimenta y entiende su mundo. Esto implica que no existe un modelo único de entrevista, sino que la conversación se adapta a las características de la persona y se va conduciendo en relación con los temas de interés para la investigación. En la entrevista en profundidad, el entrevistador debe mantener una actitud no directiva, ya que eso abre la posibilidad de llegar a un alto nivel de detalle sobre las experiencias, ideas, opiniones y temores del entrevistado.

En esta investigación, el propósito de la entrevista en profundidad fue construir conocimiento acerca de la experiencia de práctica docente y sobre las situaciones de la vida personal y profesional de dos maestros de escuelas públicas situadas en contextos diferentes. Se trabajó con preguntas orientadoras, generadas a partir de elementos teóricos y que fueron estructuradas en un guion de entrevista. Esto permitió explorar la forma en que el docente experimenta y entiende su práctica, porqué hace lo que hace, qué aspectos la determinan y cómo reflexiona sobre ello. Se verificó que las preguntas generaran un alto nivel de confianza y credibilidad en el participante, lo que nos permitió construir conocimiento relevante sobre la experiencia de práctica docente. Un punto significativo durante las entrevistas fue la toma de notas por parte del investigador. Se describieron con objetividad y cuidado las situaciones observadas en la conversación.

Se realizó la grabación en audio de cada una de las entrevistas, las grabaciones se convirtieron en un documento vivo para la investigación. Se verificó que las preguntas orientadoras, la toma de notas y grabaciones en audio proporcionaran información nítida y robusta, además de cumplir con los criterios de credibilidad, transferibilidad y seguridad. Se tuvo cuidado de realizar los ajustes necesarios durante el proceso de entrevista, atendiendo con ello a las características de cada entrevistado.

Conversaciones en WhatsApp entre el docente y los padres de familia

Las redes sociales se convirtieron en el elemento central para enfrentar los desafíos educativos en un momento histórico tan complejo como fue la suspensión total de clases presenciales debido a la contingencia por COVID-19. Los maestros recurrieron a las redes sociales, considerados medios digitales de comunicación de fácil acceso y bajo costo, que se

utilizaron como instrumento para la enseñanza a distancia o en casa. Su uso permitió tener un acercamiento con los alumnos y familias, independientemente de factores espaciotemporales o económicos.

En esta investigación se consideraron las conversaciones de los docentes con los padres de familia, a través de la red social de WhatsApp, como una fuente de información relevante. Murillo y Duck (2020) mencionan que los efectos de la educación a distancia se han trasladado a la experiencia educativa, impactando todas las formas de relación y actuación. Por ello, debemos considerar la idea de que “las tecnologías de la información y comunicación son artefactos culturales con un sentido social e histórico, no soluciones en sí mismas” (Díaz-Barriga, Barrón, 2020, p. 3).

Para diversos autores (Pozo e Iglesias, 2013; Molina, 2012; Lantaron, 2018) el uso del internet y la creación de plataformas virtuales favorecen una forma de enseñanza personalizada que posibilita la comunicación entre maestros, alumnos y padres de familia, abriendo espacios de interacción entre los distintos agentes relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos permite considerar a la red social WhatsApp como un “artefacto cultural con un sentido social e histórico, que permite observar la interacción humana encaminada al aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, et al., p. 3). Es decir, estamos hablando de “las realidades que se fabrican con palabras, textos, estrategias, técnicas, prácticas, sujetos, objetos y entidades no son menos reales porque estén construidas de esa manera” (Rose, 1998, p.168).

Tomando como referencia los aspectos mencionados, los registros de las conversaciones en WhatsApp se valoraron como datos sociales, se convirtieron en un recurso para observar la comunicación entre los docentes, padres de familia y los alumnos, mostrando una realidad construida en un contexto específico, es decir, se construye conocimiento a partir del análisis de la interacción comunicativa que se estableció en las conversaciones de WhatsApp.

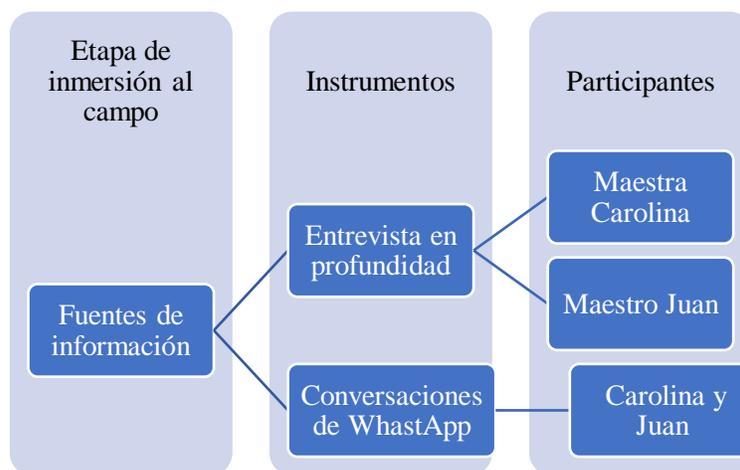
Rapley (2007) menciona que “la comprensión de las cosas, los conceptos o las ideas no está dada previamente de algún modo, sino que es producto de las acciones e interacciones

humanas, la historia, la sociedad y la cultura” (p. 24). En este sentido, el análisis de las conversaciones de WhatsApp se dirige a la comprensión de la práctica docente a través de la interacción maestro-alumno-padres de familia que se presenta a través de una herramienta digital.

En la recuperación de la información obtenida a través de las conversaciones de WhatsApp, se dio mayor relevancia a las unidades temáticas que enfatizan la presencia del docente en la conversación, lo dicho por los padres de familia, las mediaciones que se generan por este medio y las dificultades que enfrentan, tanto los docentes como los padres de familia, para responder a las necesidades de aprendizaje de los niños.

Otro aspecto que debemos señalar de esta investigación es que, si bien la fuente fundamental para obtener la información fue el docente, se obtuvieron referencias de otros medios como son la base de datos sociodemográficos de Instituciones Gubernamentales. A continuación, se presenta un esquema detallado sobre el proceso de inmersión al campo.

FIGURA 11. Proceso de inmersión al campo



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente apartado describimos las actividades de trabajo de campo que inició con la visita a las poblaciones en las que se ubican los centros de trabajo de cada uno de los maestros. Se conoció el municipio, la escuela y el lugar en el que se realizarían las entrevistas. Las actividades descritas se llevaron a cabo en el período comprendido de enero a julio de 2021.

Caso 1. Maestra Carolina

La primera entrevista fue con la maestra Carolina que tiene 44 años de edad, es originaria y vecina de la ciudad de Oaxaca. Estudió la licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO) ubicada en la capital del estado. La profesora Carolina tiene 22 años de experiencia frente a grupo en diferentes instituciones públicas del estado. Actualmente se encuentra a cargo del primer grado de preescolar y es directora comisionada en el Jardín de Niños “Octavio Paz” localizado en la colonia Santa Elena perteneciente al municipio de Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca.

El preescolar es de sostenimiento público y acuden a él niños que en su conjunto son vecinos de la colonia Santa Elena. Gran parte de los habitantes de la colonia se dedican al comercio informal y actividades relacionadas con las ventas al por menor. La escuela se ubica en una colonia cercana a la Central de Abastos de la ciudad de Oaxaca, lugar conocido por presentar altos niveles de marginación, pobreza y delincuencia (Plan Municipal de Desarrollo, 2015).

El personal que labora en la institución está compuesto por 4 docentes, una secretaria y un encargado de limpieza. El total de alumnos inscritos en el ciclo escolar 2020-2021 es de 50 niños. Al primer año de preescolar se inscribieron 12 alumnos, 6 hombres y 6 mujeres cuyas edades fluctúan entre los 3 y 4 años. Todos los niños son hablantes de español y originarios del estado de Oaxaca.

Al inicio del ciclo escolar, la maestra formó un grupo de WhatsApp con las madres y padres de familia para estar en constante comunicación, asignar tareas y responder a las dudas que pudieran surgir en la realización de estas.

Caso 2. Maestro Juan

El segundo maestro seleccionado para el estudio fue un docente de primaria de nombre Juan. El profesor tiene 38 años y 15 años de experiencia como docente frente a grupo. Se desempeña en una escuela ubicada en la comunidad rural de San Pablo Huixtepec, Zimatlán de Álvarez, Oaxaca. Juan estudió la licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO) ubicado en la capital del estado. A su egreso fue enviado a diferentes comunidades de la Sierra Sur del estado donde laboró durante varios años hasta llegar a la población de San Pablo Huixtepec, lugar donde trabaja desde hace 11 años.

La escuela se encuentra ubicada en el centro de la población a dos cuadras del Palacio Municipal. En este ciclo escolar, el maestro tiene por primera vez a su cargo uno de los tres grupos de primer año conformado por 18 alumnos, 9 hombres y 9 mujeres. Las edades de los niños fluctúan entre los 6 y 7 años. Todos los niños son hablantes de español y originarios del municipio.

La primaria “Leoncio Gonzáles” es de sostenimiento público y recibe apoyo como Escuela de Tiempo Completo por parte de la Autoridad Federal. La institución tiene un total de 296 alumnos inscritos en los seis grados. El personal que labora en el centro escolar está compuesto por director, subdirector, 15 docentes frente a grupo, 3 personas asignadas al servicio de USAER, 1 encargado de la sala de cómputo con servicio de internet, maestro de educación física y personal de intendencia.

4.2.2.1 El trabajo de campo y la recolección de la información.

En esta investigación las técnicas para la recolección de la información fueron seleccionadas considerando el momento histórico-social que se vivía como consecuencia de la pandemia por COVID-19. La recolección de información se realizó mediante entrevistas en profundidad y la recopilación de los registros de las conversaciones de WhatsApp del maestro con los padres de familia. Previo a la realización de las entrevistas, se tuvo un primer

acercamiento con cada maestro. Fue una conversación estructurada en base a preguntas relacionadas con información general de la institución en la que labora, condiciones físicas, personal adscrito y los recursos con los que cuenta la escuela. Las entrevistas se llevaron a cabo en el lugar de residencia de los docentes. Cada entrevista tuvo una duración de 50 minutos en promedio.

El primer caso corresponde a una profesora de preescolar, para llevar a cabo las entrevistas fue necesario trasladarnos en varias ocasiones al municipio de San Lorenzo Cacaotepec, Etlá. La población se localiza a 60 minutos de la ciudad capital. Las entrevistas se efectuaron en horario mixto en un espacio cercano a la casa de la maestra. Las fechas de las reuniones fueron la segunda y tercera semana del mes de abril y la primera y segunda semana de mayo de 2021.

Se inició la conversación con preguntas generales acerca de su proceso de formación, lo que permitió establecer un clima de confianza. Posteriormente, se abordaron diversos temas a partir del guion de entrevista que sirvió de referencia mental en el momento de la conversación. Se profundizó en las estrategias que utiliza en el trabajo diario, ¿cuáles son las situaciones más difíciles que ha enfrentado?, ¿qué sucede con el aprendizaje de los niños?, ¿qué estrategias despliega para atender a sus necesidades?, ¿cómo se comunica con los padres de familia? y ¿cómo los integra a las actividades del aula y la escuela?

En la misma fecha en la que se realizaron las entrevistas, la maestra proporcionó las conversaciones de WhatsApp con los padres de familia. La docente refiere que organizó el grupo de WhatsApp con el objetivo de dar información a los padres de familia sobre las diferentes actividades académicas.

El segundo caso corresponde a un docente del sexo masculino. La entrevista se realizó en la ciudad de Oaxaca en un espacio público al que se accedió por recomendación del profesor. Las fechas para las entrevistas fueron establecidas por el maestro de acuerdo con su disponibilidad de horario. Las sesiones tuvieron una duración de 55 minutos aproximadamente. Las entrevistas se realizaron en el mes de junio de 2021. El profesor

proporcionó las conversaciones que sostuvo con los padres de familia mediante la red social de WhatsApp. El propósito de establecer conversaciones por este medio digital fue dar indicaciones sobre la realización de actividades académicas.

Se inició la conversación con relatos acerca de la vida personal y profesional del maestro generando un clima de confianza al momento de la entrevista. Se retomó el guion mental para conducir el diálogo, utilizando preguntas abiertas que dieron al maestro la oportunidad de expresar libremente sus experiencias, pensamientos y sentimientos.

Las entrevistas a los dos maestros se realizaron de forma presencial siguiendo las medidas sanitarias ordenadas por la Secretaría de Salud: distanciamiento social, lavado de manos, gel antibacterial y uso de cubrebocas.

Las actividades realizadas se resumen a continuación:

- Diez entrevistas en profundidad. Por cada entrevista se realizaron grabaciones de audio y se tomaron notas de campo en cada sesión.
- Recuperación y elaboración del archivo con las conversaciones de WhatsApp de los dos maestros con los padres de familia de su grupo. Cada archivo contiene información de las conversaciones en distintas situaciones y dan cuenta del inicio del ciclo escolar hasta la fecha de las entrevistas.

A continuación, se presenta una figura en la que se describen las actividades de trabajo de campo.

FIGURA 12. Actividades de trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Actividades posteriores al trabajo de campo.

Las actividades posteriores al trabajo de campo comprendieron la preparación de los datos, la reducción y la codificación, esto con el propósito de llevar a cabo un análisis preliminar de la información. A continuación, detallamos el proceso seguido para la sistematización y análisis de la información.

4.2.3.1 Preparación de los datos.

Los datos recopilados a través de las entrevistas en profundidad y las conversaciones de WhatsApp forman parte del archivo personal de la investigación compuesto por una “colección diversa de materiales que le permiten al investigador implicarse en el problema o las preguntas de investigación y pensar en ellas” (Rapley, 2007, p. 31).

Las actividades posteriores al trabajo de campo iniciaron bajo el supuesto de que la sistematización y análisis están sujetos a constantes idas y vueltas, de tal manera que existe la posibilidad de acceder a la información en cualquier momento de la investigación. Esto abrió la posibilidad de resolver dudas, al mismo tiempo que se fue dando el análisis preliminar de la información.

Los pasos para organizar la información iniciaron con la preparación de los datos para que pudieran ser transformados y posteriormente analizados. Para llevar a cabo el proceso de sistematización de la información se realizaron las siguientes tareas:

a) Se efectuó la transcripción manual de cada una de las entrevistas observando con minuciosidad la conversación. Se consultaron las notas de campo y se evitó en todo momento realizar omisiones en la transcripción.

b) Se elaboró una primera versión del texto, que se denominó texto preliminar o borrador.

c) Posteriormente, se realizó una segunda versión del texto que se denominó texto narrativo de trabajo. Para ello se llevó a cabo la escucha activa del audio. Se contrastó el texto escrito con la versión estenográfica para corroborar que la transcripción fuera fiel a lo dicho por los maestros.

d) Se recurrió a la notación para transcripción de datos de Poland (2002) que enfatiza la importancia de los encuentros verbales como documentos vivos, en evolución, que siempre son susceptibles a cambios y alteraciones. Por ello, fue importante identificar y caracterizar las preguntas, “las palabras utilizadas, el tono de voz, la risa en la conversación y plasmarlas en el documento” (Rapley, 2002, p.87). La transcripción de las entrevistas se realizó con un alto nivel de detalle y se convirtió en la fuente principal de trabajo diario. Se puso por escrito cada uno de los intercambios verbales entre el docente y la entrevistadora, haciendo hincapié en las preguntas, las respuestas, los gestos emotivos y la información contextual de la conversación. Se registraron los elementos que surgieron desde el inicio de la entrevista hasta la finalización de la misma. Se buscó elaborar un texto lo más completo y preciso posible de modo tal que al momento de leerlo “se lograra transmitir a quien lo lee la sensación de haber estado ahí” (Freidín, Borda y Dabenigno, 2017, p.28).

Finalmente, durante la transcripción se fue dando un proceso de reflexión sobre la investigación y la tarea desarrollada por la entrevistadora. En total, se transcribieron 10 entrevistas en profundidad. El tiempo de cada entrevista fue de 50 minutos, es decir se realizó la transcripción de 500 minutos de entrevistas.

e) Elaboración de memos de las entrevistas: Se elaboraron diez memos, uno por cada entrevista. En los documentos se detallaron aspectos relevantes de la entrevista, el escenario en donde se realizó cada una, aspectos relativos al rapport que se generó con los entrevistados y las dificultades que se sortearon. Esto se llevó a cabo con la finalidad de tener un registro pormenorizado de los elementos contextuales, lo que permitió ir contemplando el abordaje de algunos temas que fueron relevantes o necesitaban ser atendidos con mayor profundidad. Se prestó especial atención a los aspectos relativos a si las preguntas fueron lo suficientemente claras o causaron confusión, el tiempo destinado para las preguntas y respuestas y la forma en cómo se condujo la entrevista. Todo esto con el objetivo de mejorar la actuación de la investigadora en futuras entrevistas, es decir, se realizó una “vigilancia epistemológica” (Freidin, et al., 2017).

f) En lo que se refiere a la información recopilada a través de los registros de las conversaciones de WhatsApp entre el docente y los padres de familia, se tomaron como productos ya existentes de los sujetos de investigación. Banks (2010) menciona que las conversaciones en diferentes medios digitales como es el internet, son textos construidos que se convierten en datos. En este caso nos proporcionaron información sobre la interacción comunicativa que se estableció entre el docente y los padres de familia y las estrategias de mediación desarrolladas. Los datos fueron elementos relevantes para contextualizar la interacción comunicativa entre el maestro y padres de familia en época de pandemia. Se realizaron las siguientes actividades para la sistematización de la información obtenida a través de las conversaciones de WhatsApp:

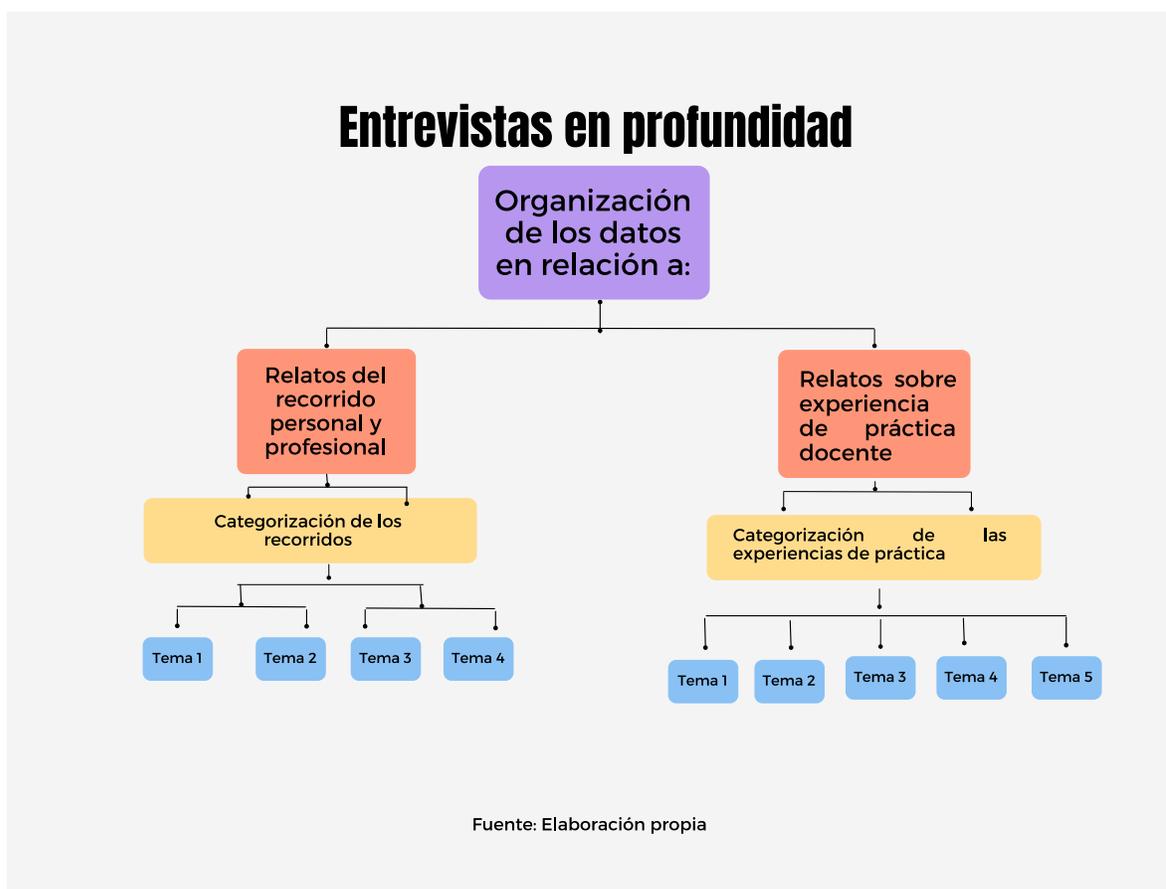
1. Se transformaron las conversaciones de WhatsApp entre los maestros y los padres de familia en un texto escrito siguiendo la notación para transcripción de datos de Poland (2002). Las conversaciones transcritas corresponden a los registros de 13 conversaciones realizadas

en diferentes días. Estas muestran la interacción de los maestros con los padres de familia en relación a aspectos didácticos.

2. Los textos se integraron al expediente de la investigación y se siguió un proceso de categorización y análisis similar al de la entrevista. La información, a pesar de ser reducida, contribuyó a robustecer los elementos de análisis.

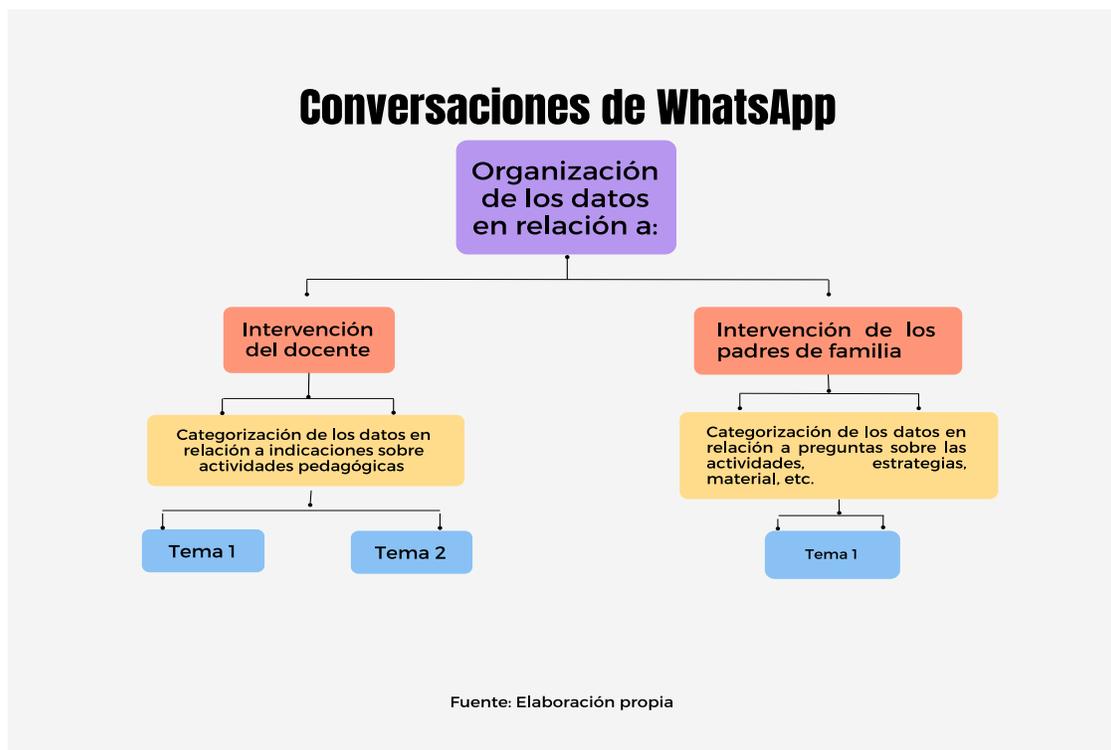
A continuación, se presenta de forma gráfica el proceso seguido para la sistematización de la información obtenida en las entrevistas en profundidad.

FIGURA 13. Proceso de sistematización y análisis de los datos de la entrevista



A continuación, se presenta de forma gráfica el proceso seguido para la sistematización de la información obtenida a través de las conversaciones de WhatsApp.

FIGURA 14. Proceso de sistematización y análisis de los datos de las conversaciones de WhatsApp



4.2.3.2 Reducción y codificación de los datos

La reducción de los datos es un proceso dinámico que inicia en el momento en que se observa un aspecto de la realidad y continua durante el desarrollo de la investigación. Strauss y Corbin (2002) mencionan que este proceso supone un ordenamiento conceptual, por lo que es necesario realizar en todo momento un recorrido de ida y vuelta sobre los datos. A partir de la información recopilada en las entrevistas se llevó a cabo el análisis de los datos. Se fragmentaron, conceptualizaron e integraron de acuerdo con sus propiedades y dimensiones.

Un primer paso en la reducción y codificación concluyó con la conformación de categorías generales de las que posteriormente derivaron subcategorías. Finalmente, como parte del proceso se elaboraron categorías conceptuales.

Categorización general

La categorización general implicó asignar un código a cada una de las sesiones de entrevista. Este se formó con la primera inicial del nombre del docente, el número de sesión, la página y la fila en la que se ubica la narración (EMC-S1-P1) (F.27-32).

Se inició categorizando los aspectos más relevantes de las narraciones, lo que permitió generar bloques temáticos iniciales concretos (Mejía, 2011).

Posteriormente, se agruparon los datos en temas generales y se señalaron los aspectos que caracterizan a cada uno. El resultado final de este proceso fue la identificación de dos grandes temas: (a) historia de formación y recorrido profesional y (b) experiencia de práctica docente.

De los temas generales se desprendieron subtemas que refieren a los aspectos más específicos de la situación. A continuación, se presentan los dos temas generales y los subtemas:

a) *Historia de formación y el recorrido profesional*: estos fueron sistematizados en relación a los aspectos que refieren a situaciones relevantes: (1) la decisión de ser docente, (2) los desafíos que enfrentó el maestro en los primeros años de su ejercicio como profesional, (3) las experiencias de consolidación profesional y (4) aspectos generales de su experiencia docente en la actualidad.

En cada entrevista se fueron marcando cortes temporales para identificar las experiencias más significativas. A continuación, se presenta un cuadro con la primera categorización general: historia de formación y recorrido profesional.

TABLA 1. Historia de formación y recorrido profesional

<i>Tema/categoría</i>	<i>Subtemas/Subcategorías</i>	<i>Narración</i>	<i>Elementos de análisis</i>
<i>Historia de formación y recorrido profesional</i>	<i>1. Formación inicial</i>		
	<i>2. Primeras experiencias docentes</i>		
	<i>3. Etapa de consolidación (después de 5 años frente a grupo)</i>		
	<i>4. Experiencia actual</i>		

Fuente: Elaboración propia

b) *Experiencias de práctica docente*, por su extensión y profundidad se convirtieron en la fuente principal de análisis. Las narraciones fueron agrupadas en relación a subtemas que emergieron en un primer estudio: (1) atención que brinda el maestro a las situaciones de violencia doméstica que expresan los niños en clase, (2) recursos didácticos de los que hace uso la maestra para atender las necesidades de los alumnos y las estrategias de intervención, (3) tipo de conflictos que se presentan en el aula y (4) forma en cómo se abordan los conflictos en el aula y (5) la relación que se establece con los padres de familia y otros profesionales para atender el aprendizaje de los alumnos. Por cada docente se elaboró una matriz general con los categorías y subcategorías mencionadas, se identificaron y marcaron elementos para su análisis. A continuación, se presenta un cuadro con la categorización general de las experiencias de práctica docente.

TABLA 2. Experiencias de práctica docente.

<i>Tema/categoría</i>	<i>Subtemas/subcategorías</i>	<i>Narración</i>	<i>Elementos de análisis</i>
<i>Experiencias de práctica docente</i>	<i>1. Atención a la violencia doméstica expresada en clase</i>		
	<i>2. Recursos didácticos y estrategias de intervención de los que hace uso la maestra, para atender las necesidades de los alumnos</i>		
	<i>3. Tipo de conflictos que se presentan en el aula</i>		

	<i>4. Forma de abordar los problemas que se presentan en el aula,</i>		
	<i>5. Participación de los padres de familia y otros profesionales en el aprendizaje de los alumnos</i>		

Fuente: Elaboración propia

Cada tema y subtema fue analizado de forma individual, lo que permitió identificar aspectos relevantes e incluir códigos descriptivos relativos a los subtemas. El producto de este proceso fueron dos cuadros con registros focalizados. Los cuadros representan los fragmentos de experiencias de práctica docente sobre los temas y subtemas sujetos de estudio y un acercamiento, en palabras del investigador, al análisis de los temas. Para Mejía (2011) la tabulación es “una de las etapas más descuidadas del procesamiento de los datos, sin embargo, es fundamental para construir conclusiones” (p.56).

Categorización conceptual

El segundo paso en la categorización y análisis implicó pasar, a la luz del marco teórico, por un proceso inductivo-deductivo. La intención no fue generalizar, sino comprender los casos significativos de estudio. Las primeras categorías amplias se fueron redefiniendo y ajustando para pasar a una recategorización conceptual basada en la teoría. Esto implicó comparar la información seleccionada e iniciar un proceso de abstracción para encontrar conexiones entre los temas y subtemas. Se eliminaron algunos temas, al tiempo que fueron emergiendo nuevos temas. El propósito fue descubrir nuevas categorías a partir de lo que se observó en los datos (Freidin et al., 2017).

Para conducir la categorización conceptual se recurrió a las dimensiones del Modelo operacionalizado de Convivencia Escolar (Fierro y Carbajal, 2019). El modelo considera la convivencia como “el proceso y resultado del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de las prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (p.13).

El modelo propone analizar las prácticas del aula en relación a tres dimensiones: inclusión, equidad y participación. Estas dimensiones aluden a las prácticas pedagógicas y de gestión que aseguren que todos y cada uno de los estudiantes se sienta valorado, incluido y pueda progresar en sus aprendizajes (Fierro y Carbajal, 2019). En el proceso de categorización, las abstracciones empíricas se ubicaron en los distintos espacios de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario (Fierro, et al. 2013).

A continuación, presentamos una tabla que muestra el Modelo operacionalizado de Convivencia Escolar, que fue la base para el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas en profundidad y conversaciones de WhatsApp.

TABLA 3. Modelo de Convivencia Escolar

<i>Dimensiones de la convivencia</i>	<i>Ámbitos de la vida escolar</i>		
	<i>Pedagógico-curricular</i>	<i>Organizativo-administrativo</i>	<i>Socio-comunitario</i>
<i>Inclusión</i>	<p>A) afirmación personal y cultural de los alumnos</p> <p>B) construcción de una comunidad solidaria</p> <p>C) integración en el currículo de las experiencias de vida de los alumnos y sus conocimientos locales y culturales</p>	<p>A) aceptación sin distinción del ingreso de los alumnos</p> <p>B) integración efectiva de todo el alumnado</p> <p>C) generación de iniciativas que promuevan un sentido de pertenencia</p> <p>D) reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes</p>	<p>A) política de puertas abiertas a la comunidad</p> <p>B) promoción de participación de padres de familia y comunidad en el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>C) atención al buen trato, diálogo entre comunidad escolar y padres de familia</p> <p>D) incorporación de la cultura de la comunidad en actividades curriculares de los alumnos.</p>
<i>Equidad</i>	<p>A) generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades de los alumnos</p> <p>B) reconocimiento manifiesto al esfuerzo y al progreso en los aprendizajes de cada alumno</p> <p>C) promoción de estrategias pedagógicas colaborativas, orientadas a</p>	<p>A) generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas del aprendizaje de los alumnos</p> <p>B) desarrollo de estrategias, a nivel de escuela, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso personal en el aprendizaje de los alumnos, y no solamente el</p>	<p>A) coordinación de actividades colaborativas con padres de familia, para atender las necesidades académicas de los alumnos, redes de apoyo</p> <p>B) reconocimiento manifiesto por parte del maestro, del esfuerzo y progreso de los alumnos en las reuniones con padres de familia</p>

	<p>reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño</p> <p>D) generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, como recurso para el aprendizaje.</p>	<p>logro académico de los estudiantes más destacados</p> <p>C) diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre los docentes, orientadas a apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje favorecedores</p> <p>D) gestión de recursos orientados a facilitar el acceso a los alumnos a fuentes de información que fortalezcan sus capacidades para aprender a aprender</p>	<p>C) coordinación de actividades de apoyo con instancias externas que fortalezcan el aprendizaje y la permanencia de los alumnos en la escuela</p>
<i>Participación</i>	<p>A) aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de decisiones en el manejo de conflictos interpersonales</p> <p>B) elaboración y revisión colectiva de las normas del aula</p> <p>C) generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social</p> <p>D) participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.</p>	<p>A) promoción desde la escuela, de capacitaciones a directivos, docentes y alumnos sobre la resolución pacífica de conflictos</p> <p>B) generación de espacios entre alumnos y docentes para reflexionar y aportar al reglamento escolar</p> <p>C) organización de eventos y actividades de reflexión y se escucha la voz de los alumnos sobre la problemática que enfrentan en la escuela y en la vida social</p> <p>D) participación organizada en acciones que atiendan a necesidades de la escuela y la localidad, diagnosticadas por los propios alumnos</p>	<p>A) la promoción de espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo en conflicto interpersonales</p> <p>B) generación de espacios de reflexión con padres y madres de familia sobre el contenido y el sentido de las normas establecidas en el reglamento escolar;</p> <p>C) organización de espacios de reflexión y tomar decisiones con los padres de familia, sobre problemas que enfrentan los alumnos dentro y fuera de la escuela</p> <p>D) invitación a los padres de familia para participar en acciones que atiendan necesidades de la escuela y/o de la comunidad</p>

Fuente: Esta tabla ha sido adaptada de "Dimensiones de la convivencia y ámbitos de la vida escolar", por Fierro y Carbajal (2019), 18, p.15. Copyright 2022 por Fierro y Carbajal.

Se tomaron las categorías conceptuales y se seleccionó, ubicó y contrastó la información codificada en cada una de las tres dimensiones. Por ejemplo, en lo que se refiere a la dimensión de inclusión se identificaron 3 aspectos en el ámbito pedagógico-curricular: la afirmación personal y cultural de los alumnos, la construcción de una comunidad solidaria y la integración en el currículo de las experiencias de vida de los alumnos y sus conocimientos locales y culturales. Estos aspectos guiaron el análisis, lo que permitió extraer fragmentos de la información codificada. A continuación, se representa el proceso seguido en la categorización conceptual y análisis de la información.

FIGURA 15. Proceso de categorización conceptual y análisis de la información



Fuente: Elaboración propia

4.2.4 Análisis e interpretación.

Análisis descriptivo

El análisis descriptivo de cada uno de los aspectos que caracterizan las dimensiones de inclusión, equidad y participación, se realizó de forma posterior a la identificación de las categorías conceptuales. Es un momento de la exploración detallada de los datos cualitativos

que nos permite encontrar enunciados que describen la realidad investigada en un menor nivel. Para realizar este proceso fue necesario llevar a cabo tres pasos: (Mejía, 2011, p. 56)

- 1) Se partió de los datos reducidos y procesados.
- 2) De los datos reducidos, se infirieron enunciados parciales de carácter empírico y descriptivo.
- 3) Se establecieron enunciados sintéticos de cada uno de los aspectos analizados de las dimensiones de inclusión, equidad y participación, considerando los diferentes ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario.

Concluida la elaboración de enunciados sintéticos, se prosiguió con el análisis individual que consistió en el estudio de cada una de las oraciones descriptivas. Se examinaron minuciosamente y se recurrió a la información contenida en el marco teórico y literatura existente en ciencias sociales para comparar y contrastar los elementos encontrados en cada una de las proposiciones.

Para finalizar, se identificaron las características de las prácticas docentes en las dimensiones de inclusión, equidad y participación.

Todas las descripciones se elaboraron a partir de lo dicho por los docentes estudiados sin agregar nada a la narración.

Se trabajó de forma individual cada caso, lo que permitió llevar a cabo un análisis nutrido y detallado de los dos casos.

Finalmente, se realizó un proceso de comparación y contrastación de la información codificada de los dos casos en los planos horizontal y vertical. El análisis horizontal (Guzmán, 2018), tuvo como propósito encontrar elementos constantes, circunstanciales y contrastantes que nos permitieron acercarnos a la comprensión del objeto de estudio. Se realizó un proceso de comparación y contrastación de la información de los dos profesores en cada

una de las dimensiones o aspectos analizados de forma individual, lo que permitió identificar aspectos empíricos y teóricos generales.

El plano vertical consideró la información de las experiencias de práctica docente de cada profesor: elección profesional, formación profesional, primera experiencia profesional, percepción sobre su práctica profesional, contexto social, lengua indígena y relación con la práctica docente, aspectos de la dimensión de inclusión, aspectos de la dimensión de equidad y aspectos de la dimensión de participación.

A continuación, se presenta un esquema en el que se ejemplifican los elementos del análisis vertical y horizontal de los dos casos.

TABLA 4. Análisis horizontal y vertical de casos

<i>Temas /dimensiones</i>	<i>Caso 1. Mtra. Carolina/ narraciones de experiencias de práctica</i>	<i>Caso 2. Mtro. Juan/narraciones de experiencias de práctica docente</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Relación teórica</i>
Elección profesional				
Formación profesional				
Primera experiencia profesional				
Percepción sobre la práctica				
Contexto social				
Lengua indígena relacionada con la práctica docente				
Aspectos de dimensión Inclusión				
Aspectos de dimensión de Equidad				
Aspectos de dimensión de participación				

Fuente: Elaboración propia a partir de Guzmán, 2018.

4.3 Consideraciones éticas

Durante las diferentes etapas del proyecto se consideraron los aspectos éticos de la investigación. Se tomó en cuenta el problema abordado y el proceso para llevar a cabo el análisis de la información. Un aspecto de gran importancia fue la reflexión sobre los aspectos personales de los participantes y el investigador.

- Se respetaron todas las indicaciones de la Secretaría de Educación y de Salud al entrar en contacto con los entrevistados, conservando la sana distancia, lavado de manos y uso de mascarilla. Se preservó la integridad y bienestar de cada uno de los participantes.
- De forma inicial, con el propósito de generar un ambiente de confianza, se conversó de manera informal con cada uno de los maestros. Posteriormente, se consultó con ellos la autorización y se inició la grabación en audio de las entrevistas.
- Solo se realizaron grabaciones de voz debido a que los maestros no aceptaron realizar videograbaciones.
- Previa consulta y autorización de la supervisión escolar y padres de familia, se obtuvieron las conversaciones de WhatsApp del grupo de padres de familia con cada uno de los maestros.
- Se mantiene la confidencialidad y anonimato de los participantes en todo el proceso de la investigación y presentación de los resultados.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de la información relacionada con la práctica docente de dos maestros de escuelas públicas ubicadas en el estado de Oaxaca. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas en profundidad y conversaciones de WhatsApp. La primera entrevista se realizó a una maestra que cumple las funciones de docente y directora en un preescolar ubicado en el municipio de Santa Cruz Xoxocotlán. La segunda entrevista corresponde a un docente de primaria. La escuela se ubica en la población de San Pablo Huixtepec Oaxaca.

Para cada uno de los casos se elaboró un análisis en dos momentos. En una primera etapa se llevó a cabo un proceso descriptivo cuyo objetivo fue “atribuirle significados a los datos que ya fueron reducidos y procesados” (Mejía, 2011, p.56). En el análisis descriptivo se consideraron dos aspectos, la historia de formación docente y el recorrido profesional. El segundo momento de análisis se realizó considerando como categorías analíticas las tres dimensiones de convivencia propuestas por Carbajal y Fierro (2018). Los aspectos que caracterizan cada dimensión se convirtieron en subcategorías para análisis de los datos.

5.1 Caso 1. Maestra Carolina

SER MAESTRA EN OAXACA

Carolina nació en la ciudad de Oaxaca y tiene 45 años. Su formación académica la realizó en escuelas públicas del estado. Inició su carrera como educadora hace 22 años cuando se graduó de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO). En Oaxaca como en muchas regiones del país la mayoría de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar son mujeres. Datos proporcionados por el INEGI (2020) indican que el 94% de los docentes de educación preescolar que laboran en el estado son del sexo femenino.

El interés de la maestra Carolina por la docencia inició como un deseo en sus primeros años de vida, aspiración que más tarde se transformó en un impulso interior por enseñar a los niños, es decir, se convirtió en su vocación. En el relato observamos que como sucedía a inicios del siglo XIX, la vocación es uno de los aspectos determinantes en la opción de ser maestro. Tardif (2013) afirma que en muchos aspectos vemos la fuerza de una dimensión moral en la elección de la carrera docente. Las maestras se ven y erigen en un modelo a seguir por lo que transforman en un proyecto de vida el deseo por enseñar a los niños. Para muchas mujeres la profesión docente implica lograr un empleo estable con un salario fijo que les permitirá llevar una vida económica aceptable.

Actualmente podemos observar que en el deseo de ser docente están presentes, como afirma Tardif (2013) la vocación, el oficio y la profesión. En el siguiente fragmento podemos analizar los argumentos que justifican la decisión de ser docente de la maestra Carolina.

...siempre pensaba: me encantaría estar así, con muchos niños y ¡qué bonito jugar con ellos!.....Y más que nada enseñarles algo, o sea, ya tener un objetivo particular para enseñarles. Entonces, estaba yo como definiéndome...pero ya cuando piensas en enfermería dices: ¡ay no! ahí puedes matar a un ser humano si no le das bien un medicamento o no le inyectas lo correcto. Y como que ahí sí ¡ya me daba miedito! y en cambio con los niños no hay, así como que, ese peligro. Y yo decía, desde que iba en el bachillerato..... ¡yo quiero estudiar educación preescolar! Y, así fue como entré a la licenciatura en educación preescolar (EMC-S1-p.1)

A partir de los años 90 la formación docente en las escuelas normales de México adoptó una visión de profesionalización laboral. Se estableció un modelo reflexivo que hizo hincapié en el dominio de conocimientos teóricos y disciplinares, el desarrollo de habilidades de liderazgo, el trabajo colaborativo y la gestión escolar. Principalmente, se enfatizó en la mejora de la práctica. Los modelos de eficacia docente se establecieron en todos los niveles educativos, tomando fuerza sobre otros paradigmas. A pesar de que los maestros han reconocido la importancia de la formación que reciben en las escuelas normales, consideran que realizar prácticas profesionales antes de concluir la licenciatura tiene un gran significado

en su formación como docentes ya que les permite desarrollar habilidades para el control y manejo de grupo. Según lo menciona la maestra Carolina.

...estando ya en la licenciatura, en segundo año.....hicimos un grupo de payasos... llevábamos en la escuela dramatización, teatro.....entonces, estudiábamos y trabajábamos, ahí teníamos contacto directo y con niños diferentes. Incluso, íbamos al DIF donde hay niños de educación especial y entonces teníamos mucho contacto con niños y nos ayudó mucho a controlar a los niños...dijeran las mamás, para que no se nos subieran a las barbas. Cuando terminamos la licenciatura y nos mandan a la población, pues lógico que no es nada parecido lo que estás estudiando, lo teórico con la práctica. Así que tener mucho contacto con niños nos ayudó a controlarlos (EMC-S1-p.2)

Como muchos de los docentes recién egresados, las primeras experiencias profesionales de la maestra Carolina fueron en una población muy alejada de la capital del estado, lugar donde enfrentó diferentes desafíos al ejercer su profesión. En el sistema de educación pública de México existe una práctica arraigada en la asignación de plazas para los jóvenes egresados de las escuelas normales. En su mayoría los nuevos docentes son ubicados en poblaciones alejadas y de difícil acceso, con carencias en los servicios educativos y sin conocimiento de la lengua materna de la comunidad. Los maestros permanecen largo tiempo en ellas y aunque persistan en la demanda de cambio ante las autoridades educativas, este no se produce sino hasta después de pasar varios ciclos escolares en las comunidades rurales.

Es de dominio público que la poca movilidad que existe en el sistema de educación pública está determinada por aspectos principalmente sindicales y de compadrazgo dentro del grupo magisterial, como menciona Navarrete (2017) “la posibilidad de cambio está determinada por la dotación de poder que tiene el maestro como miembro o no de un grupo político dominante en el gremio sindical” (p.5).

Siendo esta una práctica institucionalizada en el sistema educativo mexicano, observamos que en Oaxaca los docentes recién egresados son asignados a poblaciones que se encuentran muy alejadas de la capital. Trasladarse a las comunidades implica un viaje de varias horas por caminos de terracería. Al llegar a ellas los maestros se dan cuenta que persisten, como se

sucede desde hace años, importantes condiciones de pobreza y desigualdad social, como lo narra la profesora en el siguiente fragmento de la entrevista.

...En la primera población que estuve, pues era en una montaña. El Ocote, Tetepec, Santiago Jamiltepec.....en la costa de Oaxaca.... jamás imaginé que hubiera una población tan lejana.....resulta que cuando yo llegué a trabajar ahí, nadie conoce la población. O sea, a mí me dieron mi orden de comisión: te vas a El Ocote Tetepec y ¡híjole ¡¿cómo llego acá? “no, pues pregunta”, porque la supervisora dice: “yo tampoco sé, vinieron a pedir de esa población el recurso, pero... tampoco sé dónde está”. Y así como que ¡chispas!, pues si ella que es de acá y ella decía no sabe, pues ahora yo que vengo de fuera...(EMC-S1-p.2)

En la comunidad el maestro se enfrenta a una compleja realidad que se caracteriza por dos aspectos, la desvinculación del currículo oficial de la vida cotidiana de las comunidades y el desconocimiento, por parte de las autoridades educativas estatales y federales, de las condiciones en las que el docente realiza su trabajo. Estas dos situaciones provocan en los maestros angustia, desorientación e incertidumbre sobre su quehacer educativo. Las experiencias que viven van tomando sentido de forma gradual hasta convertirse en vivencias que conforman su identidad profesional, como podemos ver en el siguiente fragmento.

...y ahí estaba la primaria, eran..... ¡dos cuartitos! porque no se puede decir aulas.... en uno daban primero, segundo y tercero. Y en el otro cuarto, quinto y sexto. ¿y el preescolar? No pues es que... no hay escuela de preescolar, ¡usted la va a fundar! y dije: ¿cómo? ¿qué? ...para empezar a trabajar, me prestaron un...era un cuarto ...no tenía luz...pusimos como pizarrón...un pedazo de pizarrón que tenían en la primaria, ya viejo..... ahí empezamos a trabajar con los niños..... ¡las banquetas de los niños eran troncos! y los pupitres... eran igual ¡troncos cortados!..... Yo nunca tuve una silla...era un tronquito así, acondicionado como silla. (EMC-S1-p.2).

Sin embargo, a pesar de las múltiples carencias en infraestructura, material educativo y acompañamiento pedagógico los maestros desempeñan con entusiasmo su labor educativa. Dos motivos sostienen esta decisión, (a) el respeto que demuestran los padres de familia y las autoridades hacia los maestros y (b) el deseo manifiesto de los niños de las comunidades por aprender. A continuación, explicamos cada uno de ellos.

a) el respeto que demuestran los padres de familia y las autoridades hacia los maestros: los docentes son considerados miembros importantes de la comunidad con el conocimiento necesario para contribuir en la solución de los problemas de la población. Un estudio realizado por Kraemer (2004) sobre los profesores en las comunidades de Oaxaca, menciona que en la mayoría de las poblaciones el maestro ejerce el mismo rol que los ancianos, se convierte en “consejero de todos los asuntos de la vida comunitaria” (p.145). En el siguiente fragmento, la docente relata las primeras experiencias en su carrera profesional, haciendo énfasis en la forma en cómo se ve al docente en las comunidades.

.....los maestros éramos...como que sabíamos todo. Necesitaban algo de medicina y: “oiga maestra y es que mire, ¡fíjese! mi esposo, será que lo tengo que llevar al doctor...o.... voy a hacer un trámite, ¿qué necesitaré? ... ¿cómo es? aprendimos.....a hacer las actas de posesión de dominio...y es muy peligroso porque... así como hay personas buenas que nos sentían como parte de ellos, como que éramos de ellos..... (EMC-S1-p.3).

b) el deseo que manifiestan los niños de las comunidades por aprender: Es común observar en los alumnos un gran interés por asistir al preescolar, por conocer, por experimentar. En un pasaje de la entrevista la maestra recuerda el deseo de los niños por asistir al preescolar y reconoce lo feliz que la hacía.

...llegué a la población...le dije al presidente: ¿cómo puedo empezar a hacer, pues para ver cuántos niños hay de preescolar...? dije... niños que tengan 3 años cumplidos a 6 años...pues que vengan a anotarse para preescolar, vamos a empezar a trabajar..... llegué a tener más 30 niños en edad preescolar, de los tres grados... los niños felices, les encantaba ir al preescolar porque la plastilina ni la conocían, las acuarelas mucho menos, entonces para ellos era algo superdivertido ir al preescolar, y más si empezaban a... hacer figuras, a ver colores, a experimentar (EMC-S1-p.3).

Finalmente, en el relato de sus experiencias y vivencias de 22 años de servicio en diferentes preescolares públicos de comunidades rurales del estado de Oaxaca, la maestra recuerda los momentos de satisfacción, angustia, decepción, incertidumbre, felicidad y orgullo que vivió y que se convirtieron en experiencias que marcaron su estilo personal de

ser docente. En la imagen que se presenta a continuación, se detalla el recorrido de la maestra Carolina mostrando cada una de las localidades en las que ha laborado.

FIGURA 16. Recorrido profesional de la maestra Carolina.



Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que un aspecto relevante del estado de Oaxaca es el estar constituido por 570 municipios, cada uno de estos municipios presenta condiciones sociales diferentes. La diversidad política, étnica, lingüística y social del estado habla de la complejidad en la que el docente debe ejercer la profesión utilizando y adaptando los recursos de los que dispone a la realidad de las comunidades. Un recurso indispensable para el maestro es el conocimiento de las características sociales y culturales de la población a la que es asignado. El conocimiento del contexto comunitario le permite adecuar y trabajar para que todos y cada uno de los niños que asiste a la escuela aprenda. La profesora de preescolar lo explica así:

Cuando llegas a otra población, pues lo que menos les gusta es que tú les impongas...llegue a tener más 30 niños en edad preescolar...con muchas carencias...los niños llegaban descalzos, tenían muchas lombrices..... los papás eran realmente muy pobres.....exageradamente pobres. Un peso que les pidiera yo de cooperación para algo, no lo tenían.... (EMC-S1-p.3).

5.1.1 Análisis descriptivo.

5.1.1.1 Cómo se vive la vida en la escuela.

Para la maestra Carolina la vida en la escuela es la vida del preescolar público “Octavio Paz” ubicado en la Colonia Santa Elena perteneciente al municipio de Santa Cruz Xoxocotlán. El municipio comprende una zona conurbada a la capital del estado y es el quinto más poblado con 100, 402 habitantes (INEGI, 2020). El 57% de los habitantes son adultos jóvenes cuyas edades fluctúan en promedio en los 29 años. El nivel de escolarización es de 9.6 años, es decir, gran parte de los pobladores de Xoxocotlán tiene concluida la educación básica.

El municipio de Xoxo, como se le nombra comúnmente, está dividido en varias zonas. La colonia Santa Elena se localiza en la parte noroeste y es la más alta y menos urbanizada de todas. El lugar es de difícil acceso debido a que se localiza en la cima de un cerro con calles inclinadas y sin pavimentar. Según datos proporcionados por el INEGI (2020) mientras algunas zonas del municipio de Xoxocotlán cuentan con todos los servicios públicos y sus habitantes tienen ingresos superiores al salario mínimo, en otras zonas existen altos índices de marginación, pobreza y carencias sociales (INEGI, 2021). De acuerdo con las cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018) en los últimos años el municipio de Santa Cruz Xoxocotlán aumentó el número de personas que se encuentran en situación de pobreza siendo una de las 5 poblaciones del estado de Oaxaca en las que se concentra el 12.7% del total de personas en situación pobreza.

En cuanto al índice de delitos que son denunciados en el municipio, el robo representa el 30.4%, en tanto que la violencia familiar el 17% de las quejas que se reciben en un año. Datos recientes revelan que en el periodo comprendido de agosto 2020 a agosto 2021 los delitos de familia aumentaron en un 200% (CONEVAL, 2021). La situación de violencia intrafamiliar se manifiesta en la vida escolar, como menciona la maestra Carolina.

...lo psicológico que a veces viven en casa, golpes, maltrato, ese tipo ¡hasta abusos! eso si los afecta más.... hay niños que son muy agresivos por la situación que viven en casa, niñas...

mamás muy jóvenes, irresponsables.... pero sí, esa parte de la agresividad de casa, pues lamentablemente les pegaban demasiado (EMC-S1-p.8).

...Yo le decía a una muchacha: una nalgada, si tú le quieres das, no le va a hacer tanto daño, pero ya si tú agarras un cable, ya lo estás lastimando-le dije- y eso es para golpearlo sádicamente, ya no es para corregirlo, “es que mi mamá así nos pegaba con una (inaudible)” ¡pues antes! -le digo- ¡ahorita no!, si tú le hablas, si tú le dices.....(EMC-S4-p.27).

En cuanto a lo económico, un aspecto importante de los pobladores del municipio es que, a diferencia de otras zonas del municipio en donde los habitantes se dedican al comercio formal o son profesionistas, en la colonia Santa Elena la actividad económica preponderante es el comercio al por menor (actividades terciarias). En Xoxo el 40.5% de la población económicamente activa se dedica al comercio informal, seguido de oficios como chofer de mototaxi, de autobús urbano, albañil, guardia de seguridad y estibador (INEGI, 2020). Otro aspecto relevante de la colonia Santa Elena es que en ella habitan un número significativo de familias que se encuentran adheridas a programas sociales como un mecanismo para atender carencias económicas y de salud de sus miembros.

Como se puede leer en el siguiente fragmento de la entrevista, la maestra muestra un claro conocimiento de los aspectos socioeconómicos de la comunidad.

...Hay papás en la escuela que hacen trajes de espanto para las festividades de muertos...personas que se dedican a vender pan.... que se dedican a vender mole, hay personas que se dedican a vender los trajes...hay papás que son músicos. (EMC-S2-p.14) ...la mayoría son papás de bajos recursos. Si tenemos uno que otro papá que tienen alguna licenciatura o una carrera trunca.....La mayoría son papás que son obreros, que no tienen un estudio o que no tienen un trabajo fijo, que se dedican a vender cosas, que son comerciantes..... (EMC-S4-p.19).

En lo que se refiere al servicio educativo, el municipio se caracteriza por tener un importante número de escuelas públicas que pertenecen a la sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El modelo educativo que se desarrolla en el preescolar “Octavio Paz” inicia con un proyecto alternativo que se construye al inicio de cada ciclo escolar. El trabajo se fundamenta en los conocimientos obtenidos en el Taller

Estatal de Educación Alternativa (TEEA, 2017-2018) y en el programa Nacional de Educación Preescolar que emite la autoridad Federal (SEP, 2018). Los elementos curriculares que contempla el proyecto son: atención a la cotidianidad del trabajo escolar, construcción curricular basada en los elementos de una pedagogía de la transformación y la investigación en la formación, desarrollo de competencias relacionadas con la exploración, el trabajo y la convivencia.

Para elaborar el proyecto las maestras asisten a reuniones de formación organizadas por los Centros de Desarrollo Educativo de la sección 22, o a los cursos que implementa el IEEPO. Es importante mencionar que en los últimos años la formación por parte de las dos instancias ha sido nula, por lo que en colectivo han decidido elaborar su propio proyecto basados en los documentos del IEEPO y el PTEEO. La maestra Carolina es directora comisionada, su nombramiento es honorario. Como directora-docente Carolina considera que la presencia y participación de los docentes y padres de familia es fundamental para elaborar y llevar a cabo el proyecto escolar, como lo menciona en su relato.

...Desde el principio les explicamos a los papás, ¿quieren que sus niños salgan leyendo?, ¿quieren que salgan sumando? por lo menos o ya sumando y restando en una cifra mínimo. Pues, vamos a trabajar de esta forma.....Si los papás aceptan, pues lo trabajo de esa forma, si no ¿saben qué? vamos a trabajar la tradicional no, lo que nos corresponde. Pero la mayoría de los papás dicen: “no maestra, sí” entonces nos comprometemos y vamos a trabajar ahora sí, que la difícil no...(EMC-S2-p.11).

En las narraciones se observa que la maestra recurre a la supervisión escolar para solicitar la ayuda necesaria que le permita atender las necesidades de los niños y de la escuela, sin embargo, los apoyos no le son otorgados ni por la supervisora que representa a la parte “oficial”, ni por la parte sindical a la que pertenece. Ante esta situación la docente utiliza y gestiona con sus propios medios la intervención de otros profesionales.

5.1.1.2 La convivencia en el aula y en la escuela.

Cada día los docentes y niños comparten en la escuela y en el aula necesidades, pensamientos, sentimientos, biografías, acontecimientos, historias de vida personal y familiar que se

transforman en experiencias significativas. En palabras de Bazdresch & Pérez (2010) la vida cotidiana del aula es una vida compartida que es elaborada por todos y cada uno de quienes se acompañan y en la que los días que viven unos con otros, comparten experiencias y vivencias.

Las experiencias de la vida compartida del aula no siempre son intencionadas y predecibles. Revelan, no solo la forma en cómo se dan las interacciones profesor-alumno-alumno en el aula, sino que reflejan las actitudes profesionales, los sentimientos de satisfacción y/o fracaso de los profesores, así como los saberes, sucesos y contextos del proceso de enseñar y aprender (Jackson, 1991).

En el compartir diario, suceden acontecimientos que van tomando significado en la vida de los alumnos, por lo que los docentes deben esforzarse por contribuir a que estas experiencias en la escuela se den en un entorno de positivo, que se conviertan en “oportunidades para aprender a vivir juntos, aprender a convivir” (Fierro y Carbajal, 2018). A decir de las autoras, el punto central de la vida del aula son las prácticas docentes ya que se convierten en “procesos que pueden apuntar o no al aprender a vivir juntos” (p.13).

Para la maestra Carolina la vida en el aula es compleja e incierta, demanda generar un ambiente de respeto y confianza para que los niños se puedan comunicar y relacionar con los otros de la mejor manera, por ello considera necesario favorecer, desde el inicio del ciclo escolar, un clima de tolerancia. En el siguiente fragmento se da cuenta de este aspecto.

...hay niños que entran con una confianza admirable, unos entran bien contentos con mucha confianza, entran directo al salón y agarran el material... ¡pero no todos! ...A veces, son los tres primeros días lo pesados, por que lloran... Esos tres días son como de adaptación, pero yo si veo que funciona mucho que les dé uno eso, como la libertad de que agarren el material, trato de que, en el salón, puedan agarrar lo que sea, no pasa nada...trato de no tener en la mesa nada que yo pueda decirles, ¡no toques! porque eso los empieza a intimidar, a limitarlos.....(EMC-S2-p.12-13).

A lo largo del relato, la maestra comparte la naturaleza de las experiencias vividas en el aula. Habla de la forma en cómo se dan las interacciones, de qué se conversa, qué estrategias pedagógicas utiliza y qué cambios son necesarios realizar. Observamos que, bajo la premisa de que no hay un profesor perfecto, la vida diaria del aula le exige al maestro ajustar constantemente sus acciones para responder a las demandas que recibe y que transitan entre la sobrecarga y la diversificación. Sin embargo, al referir el trabajo docente a una relación de intercambio y negociación entre las personas que participan en el acto educativo, lo narrado por la maestra nos permite ver aspectos claves de su actuación.

Por ello, consideramos que analizar la práctica docente desde el enfoque de convivencia escolar nos permite identificar lo que la maestra hace de forma intuitiva por generar convivencia a través de diferentes tipos de acciones. Es decir, podemos hablar de las prácticas docentes que construyen convivencia, entendida como "...los procesos cotidianos de construcción de las relaciones pacíficas duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, a través de prácticas pedagógicas y de gestión; inclusivas, equitativas y participativas que promuevan el manejo dialógico del conflicto" (Carbajal y Fierro, 2019, p.13).

5.1.2 Análisis de la práctica docente desde el Modelo de Convivencia.

A continuación, realizamos un ejercicio de análisis de las prácticas docentes de la maestra Carolina desde el modelo de convivencia escolar. Se retoman las tres dimensiones: inclusión, equidad y participación (ver Tabla 1). A partir de ellas, ubicamos segmentos de las narraciones que sirven para ejemplificar los aspectos de cada una de las dimensiones, en los distintos ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario.

5.1.2.1 La *dimensión de inclusión* refiere a todas aquellas prácticas dirigidas a reconocer las identidades y necesidades individuales y colectivas de los alumnos como aspectos fundamentales en la construcción de la convivencia. Hablamos de acciones que permiten al docente "enfrentar las tensiones que implican el reconocimiento de la diversidad" (Fierro y Carbajal, 2019).

5.1.2.1.1 En lo que se refiere a la inclusión en el ámbito pedagógico curricular se observan los siguientes indicadores:

A) afirmación personal y cultural de los alumnos

Observamos que el tipo de prácticas que favorecen la afirmación personal y cultural de los alumnos, se muestran como oportunidades para aprender a valorar a las personas y las diferencias. Un ejemplo de este indicador lo encontramos cuando la maestra reconoce las orientaciones religiosas de los niños como parte de su identidad personal, y aborda contenidos curriculares que ponderan esta diversidad.

...en diciembre, también hacemos la pastorela, hacemos la rosca de reyes y son temas que platicamos con los niños en el salón, ¿por qué se festeja, de dónde viene?, no tratando de ver mucho lo religioso, metiéndolo más que nada, como de historia, no como religión. No hablamos de ellos, porque como te digo, tenemos diversidad. Tenemos niños que son mormones, cristianos, sabatistas (EMC-S2- p.14) (F.699-702).

B) construcción de una comunidad respetuosa y solidaria

Este indicador hace referencia a las estrategias que utiliza la maestra para integrar a los niños a las actividades del aula respetando su forma de comportamiento, reconociendo que las diferentes maneras de actuar del niño están normadas, entre otros aspectos, por creencias culturales y/o religiosas. Este tipo de prácticas favorecen la participación de los alumnos, basada en la aceptación de todos sin juicios previos o atribuciones a su conducta.

En la escuela hay niños que no veneran la bandera, es respetable... simplemente nada más el niño si se integra en el aspecto que si se forma, escucha el himno, el canto a la bandera, pero no saludan a la bandera, pero es respetable. Porque su religión de ellos no se lo permite, entonces también lo respetamos y...no etiquetamos a los niños diciéndole ¡tienes que hacerlo a la fuerza! (EMC-S2-P.14) (F. 703-705).

C) integración en el currículum de las experiencias de vida y de sus conocimientos locales y culturales

En este aspecto, se puede observar que la docente reconoce que los contenidos curriculares no recuperan los conocimientos cotidianos de los niños, por lo que da cabida a esos saberes con el objetivo de favorecer el aprendizaje y orientar a los alumnos como miembros de la escuela y la comunidad.

...tenemos que improvisar en esa parte...me pasó, por ejemplo, con los medios de transporte, ahora el mototaxi...nos quedamos como obsoletos en los medios de comunicación, los medios de transporte.... ahora entra.... el mototaxi.... ¡sí es cierto!, es un medio de transporte y es el más utilizado dentro de las colonias...muy alejadas de la ciudad, (EMC-S3- p.15) (F. 7764-768).

5.1.2.1.2 En el ámbito organizativo-administrativo la inclusión la observamos a través de prácticas que refieren:

A) la aceptación del ingreso de los alumnos

Este indicador que hace referencia a la aceptación del ingreso de todos los alumnos se observa cuando la escuela y la maestra aceptan sin condición la inscripción de alumnos, independientemente si el momento en el que se solicita la entrada coincide o no con los periodos establecidos de inscripción y/o se tiene un número de alumnos por grupo que rebasa lo establecido.

Una mamá...me habló y me dijo: “Maestra, fíjese que hay un vecinito que apenas acaba de llegar a vivir acá por la pandemia.... los abuelos... viven acá- por la pandemia la mamá se quedó sin trabajo y ahora se vino a vivir con su papá.... ¿qué posibilidades habría de que lo aceptaran inscrito? ...porque las preinscripciones pasaron en febrero... Le dije: pues sí, si hay la posibilidad...dígame que lo vamos a ingresar al grupo (EMC-S3-p.18) (F.901-904)

B) la integración efectiva de todo el alumnado

La maestra lleva a cabo prácticas que favorecen la integración efectiva del alumnado cuando realiza actividades de fomento a la higiene y salud personal con actividades que motivan la

participación de los niños. Por ejemplo, nombra un jefe de grupo diferente cada día, lo que permite que todos los estudiantes participen en la actividad. El jefe de grupo se encarga de supervisar que los demás compañeros sigan las indicaciones y realicen las actividades. Con ello se propicia que cada uno de los alumnos tome, en algún momento, el rol principal, adquiera responsabilidades y sea reconocido por sus aportes.

...parece nada...darles una responsabilidad los hace más grande.... les diste seguridad que ellos también pueden hacer lo que Pedrito ayer.... entonces, el niño-digamos el jefe de grupo- es el que les da el gel para que no lo tiren...él se encarga de que todos tomen su gel o ponen la mano para que se los ponga. Si van al baño, él va a ser el asistente...entonces hemos manejado esa parte del jefe de grupo. Y ya se cambia el jefe, no diario es el mismo pues, se va cambiando, se va cambiando (EMC-S- p.) (F. 1222-1229)

C) generación de iniciativas que promuevan el sentido de pertenencia

En cuanto a la generación de acciones encaminadas a promover en los alumnos ser parte de la escuela, de pertenecer junto con los otros a un grupo y favorecer la relación entre ellos. Observamos estrategias emergentes por las condiciones de la pandemia. La maestra implementa los videos personalizados para motivar a los alumnos a realizar las actividades escolares, además de establecer la comunicación directa con los niños. Con este tipo de estrategias digitales trata de lograr un proceso identitario, a pesar de no estar de forma presencial en la escuela.

...ya no me quiere trabajar, porque dice que no tiene maestra...porque “ella no va a la escuela” ...le digo...muéstrale el video que mandé... “No, que sea personalizado porque ella dice que esa no es su maestra, que es un video que yo bajé de.... YouTube...no es su maestra, porque ella nunca ha ido a la escuela”. Y entonces ya le hablé... ¡Oye Mayte!... mira... yo soy tu maestra, le he estado mandando trabajitos a tu mamá para que tú los hagas y yo los estoy revisando. Ahorita no podemos estar en clases porque hay una enfermedad...vamos a ir a la escuela y ahí nos vamos a saludar y la nena, yo veía su carita que hacía sus ojotes... como diciendo “me está hablando a mí ¡sí, es mi maestra!” (EMC-S2- p.12) (F. 574-580).

D) reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes

La maestra reconoce la importancia del aporte que realizan las docentes a las diferentes actividades de la escuela y/o grupo. Los proyectos compartidos entre los maestros favorecen el aprendizaje de los alumnos.

Como se ve en el relato, la maestra y los estudiantes participan del trabajo de otros grupos. Por ejemplo, el proyecto del huerto se reconoce que aporta conocimiento disciplinares (distintos tipos de plantas, aromas y los elementos del medio natural), al tiempo que les permite establecer relaciones con otros compañeros, conocer sus costumbres y tradiciones.

...en la escuela, hemos ido buscando que cada maestra... la forma de que tengamos varias cosas para poder desarrollar bien nuestros proyectos. Por ejemplo... la maestra fulana ya hizo su huerto y ya vamos todos y visitamos el huerto de la maestra... vemos ahí diferentes plantas... diferentes aromas de las plantas. En una ocasión, una maestra sembró lavanda... era muy oloroso y les gustó a los niños como olía... había otras plantas que no tenían mucho aroma y así... hicimos un recorrido (EMC-S4- p.22) (F.1106-1111).

5.1.2.1.3 En lo que se refiere al ámbito socio-comunitario las acciones docentes nos permiten observar la presencia de algunos indicadores de inclusión:

A) política de puertas abiertas a la comunidad

La maestra, ya sea de forma explícita o implícita, genera acciones para que los padres participen en la vida de la escuela. Les informa acerca de los eventos culturales y deportivos, de igual manera, da cuenta de los conflictos que se suscitan en el aula, invitándolos a participar en la toma de decisiones para atender los conflictos.

...un día, una mamá llegó a visitarme al salón... yo le decía... mire: en casa debemos trabajar con la niña el respeto, ella lleva una tarjetita donde dice respeto y tenemos que... ayudarla. usted a anotar ¿qué debemos hacer? ¿cuáles son las reglas de respeto que se deben cumplir? en cualquier lugar donde vamos es, no golpear, no pegar, saludar... Le decía... necesitamos trabajarlo, porque yo le digo acá una cosa y usted en casa le dice otra. Entonces la estamos

volviendo loca...- “no, sí maestra”—la muchacha...dijo: “no, sí maestra, tiene razón”. (EMC-S1- p.10) (F. 508-514).

B) promoción de participación de padres y comunidad en el aprendizaje de los alumnos.

En lo que se refiere a este indicador, la maestra desarrolla estrategias que incluyen la explicación a padres de familia de las actividades que se realizan en el aula. Proporciona material para el trabajo en casa, da seguimiento al trabajo realizado, esto con el objetivo de promover la participación de los padres en el aprendizaje de los niños.

...les di la guía de padres, para que ellos vieran cómo se trabaja acá las actividades. Les dije de las actividades que hacemos de manera semanal... les dije- conforme vean la posibilidad, porque no es nada más que les pongan las actividades a los niños y ustedes se pongan a ver el teléfono o la novela, sino que, deben estar con ellos...ahorita con la Pandemia ya no es como nosotros que estábamos en la escuela con ellos... y ya le explicábamos como era, cuando el niño lo llevaba a la casa, ya lo sabía hacer... (EMC-S3-p.18) (F. 908-914)

C) atención al buen trato, diálogo entre comunidad escolar y padres de familia

La maestra se dirige con respeto a los padres reconociendo sus límites y posibilidades de actuación, trata de involucrarlos en la atención a los problemas que presentan los alumnos. La empatía, es el principio rector de su trabajo.

...no podemos involucrarnos a una visita domiciliaria... que nos ayudarían más, pero, les digo ustedes como psicología si lo pueden hacer, involucrase un poquito más... Fue la muchacha, llevó a la niña, me llevó el papelito: “miré maestra, ya fuimos” ¡ah!, perfecto le dije, le digo: va a ver que eso ¡hasta usted le va a ayudar! Me dijo: estamos trabajando con la psicóloga. No, la niña ya en los últimos días, digamos que ya íbamos a salir de la pandemia, diferente, diferente... (EMC-S2-p.11) (F.524-529).

D) incorporación de la cultura de la comunidad en las actividades curriculares

En cuanto a la incorporación de la cultura de la comunidad, la maestra utiliza diversos recursos para recuperar las tradiciones de gran arraigo en las familias y la comunidad y las integra como ejes de conocimiento.

...aquí donde trabajamos, tienen muy arraigadas las tradiciones... Por ejemplo, lo que es el día de muertos, las comparsas, las comparsas es su fiesta máxima. Tratamos de hacer la comparsa con música tradicional de muerteadas... (EMC-S2-P.14) (F.682-684; 697)

5.1.2.1.4. Integración en el currículum de una perspectiva de género

Al analizar los indicadores del Modelo de Convivencia observamos la necesidad de incorporar la perspectiva de género como un indicador en la dimensión de inclusión. Este indicador permitirá identificar las prácticas docentes tendientes a favorecer en los alumnos, la construcción de bases sólidas para una sociedad democrática, integrando la diversidad de identidades. Para Traba y Varela (2012) la perspectiva de género implica “una mirada transversal en todo el contenido, en los procedimientos, el tipo de interacción” (p. 205). Y se inclina por establecer un sistema de comunicación horizontal que no discrimine, así como un lenguaje verbal inclusivo, que “permita dar visibilidad a las mujeres y que no las discrimine y excluya” (p. 205).

El relato de práctica docente nos permite observar que la maestra actúa de acuerdo con estereotipos y roles de género predominantes. Aborda los contenidos considerando valores sociales que hacen una clara distinción entre hombres y mujeres. Realiza comentarios acerca de diferencias socialmente establecidas como son la forma de vestir de hombres y mujeres, el largo del cabello, el uso de aretes o pearing, el uso de tatuajes, etc., reforzando los estereotipos culturales binarios en la sociedad. Por ello, los comentarios que realizan los niños sobre aspectos relacionados con el género la increpan de tal manera que la llevan a la reflexión y a un intento de responder de manera diferente. Sin embargo, sus expresiones están cargadas de connotaciones que reflejan los roles tradicionales de género. En este caso, se observa que la docente no tiene clara una forma de actuación que le permita abordar el currículum desde una perspectiva de género. No favorece la posibilidad de visibilizar a las mujeres, reproduce prácticas discriminatorias y excluyentes que no abonan a la construcción de una sociedad incluyente y democrática.

...un día platicando con los niños en la clase, empezamos a ver las partes del cuerpo, hablando de las diferencias de una niña... las características... que tiene una mujer... una niña... el

cabello largo, los aretes, el tipo de ropa que usa una niña, que usa un niño, ahí si me dejaron como que... Candy, una nena que tenía, estábamos platicando y su papá es mototaxista y dije: por ejemplo, las niñas usan pendientes, usan aretes, y me dice ella: ¡no, también los niños! porque mi papá es niño y usa aretes... Entonces en ese aspecto pues sí, lo que antes veíamos como normalidad a veces ya no entra, no... ..antes, era común el cabello largo, los aretes, incluso la misma niña dibujaba la niña con aretes, y si era sin aretes, era niño... pero ahora ya no y más en ese tipo de lugares, porque normalmente un contador, un licenciado, no lo vas a ver con arete, pero ahí, dentro de ese tipo de oficios se presta no, tatuajes, si a veces los mismos niños nos dejan con la boca abierta de que no sabemos qué contestar... (EMC-S5-p.28)(F.1444-1455)

La situación presentada nos permite visibilizar la importancia de analizar la perspectiva de género en la práctica docente y en el currículo.

5.1.2.2 Al referirnos a la *dimensión de equidad*, estamos hablando de acciones que buscan que el logro académico esté al alcance de todos los alumnos. Los indicadores nos permiten observar qué tipo de prácticas docentes están encaminadas a construir oportunidades para que los alumnos, especialmente los que están en situación de desventaja, puedan acceder al “conocimiento dominante en la sociedad” (Carbajal y Fierro, 2018, p.17).

5.1.2.2.1 En lo que se refiere a la dimensión de equidad en el ámbito pedagógico curricular se observan los siguientes indicadores:

A) *generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades de los estudiantes*

La maestra selecciona las actividades tomando en cuenta la necesidad de cada alumno, las características y estilos de aprendizaje. Por ejemplo, ajusta el tiempo para realizar la actividad, marca distintos grados de dificultad en las tareas y utiliza variados recursos didácticos con el propósito de que el alumno logre alcanzar el dominio de conocimientos, es decir, genera mediaciones didácticas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes.

...ellos van avanzando de la forma en que ellos lo van pidiendo... si ya hoy aprendieron la “a”, entonces ya se les quedó que esa es la “a”, y al otro día ya quieren saber otra letra más. Y con otros te tardas una semana, a veces pasan dos semanas y todavía no saben cuál es la “a” ... bueno, entonces lo que voy a hacer con ella es ponerle la misma actividad, pero con más dificultad... ellos lo van a pintar, pero tú aparte le vas a poner alrededor bolitas de papel que vas a hacer con papel crepé...Dependiendo lo que estuviéramos trabajando (EMC-S1-p.7) (F.348-351).

B) reconocimiento manifiesto al esfuerzo y progreso en el aprendizaje de cada alumno

En el relato de la maestra Carolina no se observan prácticas docentes que estén dirigidas a reconocer de forma manifiesta el esfuerzo y progreso de cada alumno, sólo se observan referencias a las capacidades de los niños, como asuntos anecdóticos de su práctica.

...Jatzumi, era listísima, pero exageradamente lista, le ponías un rompecabezas y ella en 5 minutos ya lo había acabado. (EMC-S1-p.7) (F.345-349)

C) promoción de estrategias pedagógicas colaborativas, destinadas a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño

La maestra utiliza como principal estrategia la mediación entre pares. Propicia la colaboración entre los alumnos organizando actividades en las que los estudiantes de alto y bajo desempeño interactúan en torno a un objeto de conocimiento, expresan sus diferentes puntos de vista y los contrastan con sus compañeros. Esto permite que los alumnos otorguen significado al aprendizaje. La colaboración y producción de los alumnos de alto desempeño propician andamiajes que favorecen el aprendizaje, reduciendo la brecha entre los alumnos de alto y bajo desempeño.

...entonces... vemos que vayan participando... de manera grupal... en equipo, normalmente no es uno nada más el niño que tiene más conocimiento, hay dos, tres chaparritos, entonces hacemos tres, cuatro equipos y tratamos de que cada uno de esos niños esté en cada uno de los equipos, para que él sea, pues si siempre hay como que el líder, no. Y tratan ellos de llevar a su equipo... ¿qué hacen?... ir animando a los demás y se dan cuenta ellos (los niños que tienen menor desempeño) que también lo pueden hacer... (EMC-S4-p.24) (F.1214-1221)

D) generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, como recurso para el aprendizaje

Debido a la precariedad y escasos de recursos tecnológicos de la escuela, las familias, la comunidad, las prácticas docentes se llevan a cabo en un contexto que no favorece la posibilidad de brindar a los alumnos oportunidades de acceso y manejo de la información por medios digitales.

5.1.2.2.2 En el ámbito organizativo-administrativo la dimensión de equidad la observamos a través de prácticas que refieren:

A) generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas de los alumnos

La maestra participa de forma continua en reuniones en las que todas las docentes comparten experiencias y reflexionan sobre lo que sucede con el aprendizaje de los alumnos. Esto les permite tomar decisiones informadas respecto a las estrategias y/o las mejores formas de intervención didáctica.

...en las reuniones... de consejo técnico, también de manera virtual con mis compañeras... yo decía, creo que... no se interesan mucho algunas mamás... decía: ¿por qué será? ¿a qué se deberá? Pero ya platicando con mis compañeras, en segundo y tercero es exactamente lo mismo, hay... mamás que... no tienen el interés... pero a veces... no es realmente el interés...es... que la mamá trabaja todo el día, que el niño se queda con los hermanitos... (EMC-S4-p.19) (F.955-965).

B) desarrollo de estrategias orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso en el aprendizaje de todos los alumnos

En el relato no se observan prácticas docentes que estén dirigidas a reconocer de forma manifiesta el esfuerzo y progreso de todos los alumnos, solo se observan algunas referencias generales de los avances del grupo.

C) diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre docentes para apoyar los esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje favorecedores

Las reuniones de consejo técnico son vistas como espacios de reflexión y toma de decisiones, se tratan asuntos relacionados con el aprendizaje de los alumnos. Las docentes colaboran para diseñar estrategias que permitan favorecer los aprendizajes.

...cosas que hemos sacado de las reuniones de consejo técnico... es, hicimos unos gafetes... y nombramos jefes de grupo día con día... a veces empezamos por el que participa más y de ahí, ya vamos cambiando... a ver quién nos va a leer un cuento, porque luego a ellos les gusta mucho participar en la lectura de cuentos, más si lo hacemos dramatizado... todos quieren participar por colocarse la naricita de payaso. Entonces de esa forma vamos planeando... eso es de manera grupal. EMC-S4-p.24) (F.1203-1212).

D) gestión de recursos orientados a facilitar el acceso de los alumnos a fuentes de información que favorezcan su capacidad de aprender a aprender

En el relato de la maestra Carolina no se observan acciones que gestionen recursos orientados a facilitar el acceso de los alumnos a diferentes fuentes de información.

5.1.2.2.3 En lo que se refiere al ámbito socio-comunitario las acciones docentes que nos permiten observar la presencia de algunos indicadores de equidad son:

A) Coordinación de actividades colaborativas con padres de familia para atender necesidades académicas de los alumnos

La maestra organiza actividades, considerando la situación social y los cambios en la enseñanza como consecuencia de la pandemia por COVID-19. Ante la situación de confinamiento, delega en los padres de familia, particularmente en las madres, la responsabilidad de la enseñanza. Situación que en condiciones regulares le corresponde.

...ahorita- les dije- están siendo mamás-maestra, han sido todo con sus nenes... La verdad no es fácil... decía una mamita que ella no tenía los conocimientos... es lo primero que dicen las mamás: "...maestra nosotros no tenemos los conocimientos para poder enseñarle a los niños" ...pues le van a enseñar números... a remarcar... figuras geométricas... el círculo, el

triángulo, el cuadrado, el rectángulo, si ya vemos que ellos... ya las identifican y queremos enseñarles otras ¡ah, bueno! ...entonces, que mira que la estrella, el rombo, figuras que sean más comunes dentro de su vida cotidiana de ellos. A ver, ¿qué forma tiene esto?, y verlo... dentro de las mismas cosas que tenemos en nuestro entorno, por ejemplo ¿cómo es la nube? sus formas. De la misma cotidianidad podemos tomar muchas cosas para que ellos aprendan (EMC-S3-p.18) (F.916-926)

B) reconocimiento manifiesto por parte del maestro del esfuerzo y progreso de alumnos en reuniones con padres de familia

En el relato no se observan prácticas docentes que estén dirigidas a reconocer de forma manifiesta el esfuerzo y progreso de todos los alumnos en las reuniones con los padres de familia.

C) coordinación de actividades de apoyo con instancias externas que favorezcan el aprendizaje y permanencia de los alumnos en la escuela

La maestra reconoce la importancia del apoyo que brindan otros profesionales en la atención de los problemas de aprendizaje, emocionales, familiares y psicológicos que muestran los niños. Es consciente de que la situación rebasa sus posibilidades de actuación. Enfatiza la necesidad de que estas ayudas sean sistemáticas y continuas.

...la maestra de USAER ofreció el servicio a la escuela... yo le dije: pues, me encantaría, sería muy, muy padre. Esas platiquitas las teníamos muy esporádicas... por lo que era de meter oficio... Entonces era así como, tal vez al ciclo escolar iban dos veces o tres veces si mucho, no. Y USAER yo siento que vino a ayudar muchísimo (EMS-S3-p.17) (F.851-854).

5.1.2.3 La dimensión de *Participación y manejo de conflictos* se relaciona, de acuerdo con Carbajal y Fierro, (2018) con las “oportunidades que los maestros ofrecen para la representación y el empoderamiento de los alumnos, en la autonomía para la resolución de conflictos, la expresión de su propia voz y la toma de decisiones en asuntos que le conciernen” (p.18).

5.1.2.3.1 A continuación, podemos ver a qué indicadores de participación y manejo de conflictos en el ámbito pedagógico-curricular responden las prácticas de la maestra Carolina.

A) Aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de decisiones en el manejo de conflictos interpersonales

En el relato no se observan prácticas docentes que estén dirigidas a establecer un diálogo directo entre el maestro- alumno para la resolución de los conflictos personales. La maestra utiliza como principal estrategia la confrontación y lleva al plano familiar la respuesta de lo que se suscita en el aula, mostrando conductas que parecen evadir la responsabilidad ante el conflicto.

...pues, ve uno la forma de decirles: mira mi amor, las malas palabras no se pueden decir, pero si mamá y papá lo dicen en casa, ellos sabrán... tú, pregúntales ¿oye mamá, por qué? ...de esa forma ellos les van a dar la respuesta ¿por qué lo hace? y si es que son inteligentes se van a dar cuenta de que están haciendo mal no, entonces trata uno de la mejor forma de... (EMC-S4-p.26) (F.1322-1323)

B) elaboración y revisión colectiva de las normas del aula

En el relato no se observan prácticas docentes que estén dirigidas a elaborar de manera conjunta con los alumnos las normas de clase. La maestra asume una actitud directiva. Al inicio del ciclo escolar se dirige a todos los alumnos con el propósito de dar a conocer el reglamento y recordar de forma constante su cumplimiento.

...llevamos una libreta... es de incidencias. Para empezar, tenemos un semáforo, aquí pegado al pizarrón... que el rojo es de mala conducta, el amarillo es que ya estás, así como que a punto de hacer algo malo o de pasar al semáforo rojo y el verde es que te estás portando bien.... desde el primer día ya les digo: a ver chaparritos pongan atención vamos a trabajar, nosotros aquí tenemos un semáforo ¿ustedes han ido a alguna vez a algún lugar y pasar en un cruceo donde hay semáforos? (EMC-S2-p.13).

C) generación de espacios de discusión sobre problemas del aula

La maestra trata de utilizar diversas estrategias para abordar los conflictos del aula. Se observa que sus acciones inician con la escucha, recurre a la explicación y busca la empatía

de cada una de las partes. Trata de que los alumnos lleguen a reflexionar sobre su conducta y las consecuencias de ella, sin embargo, sus acciones muestran la presencia de estereotipos de género y una repetida y limitada forma de actuación pedagógica.

...estaban las niñas ahí y llegan los niños a molestarlas...les digo: los niños no deben estar golpeando a las niñas, las niñas son como una flor-yo sutilmente explicándoles... a las niñas no se les debe golpear porque ellas son muy delicadas... ..ellas son muy frágiles... concientizarlos de que no se les debe golpear... entonces de las mismas niñas me responde una: "...¡no es cierto!, porque mi papá cacheteo a mi mamá y se aguanta, llora, pero se aguanta" ...y yo dije: ¡híjole! así como que son respuestas que a veces no quisieras escuchar... y de momento a veces te agarran en frío... bueno pues esto pasó, pero... en nosotros no, es diferente no sé qué pasaría, tal vez nuestros papitos discutieron por algo, tuvieron... algún inconveniente, que no debería ser así, pero ellos saben por qué lo hicieron, pero nosotros estamos hablando de esto. (EMC-S4-p.25) (F.1250-1262).

D) *participación organizada en acciones de interés local, escolar y comunitario*

La maestra utiliza técnicas de modelamiento para abordar asuntos de interés como son hábitos de limpieza y cuidado del medio ambiente. Realiza actividades que tienen como objetivo mostrar algunas tareas y motivar a los niños a realizarlas. Las tareas no son solo de interés escolar, sino familiar, social y comunitario.

...siento que los niños con el ejemplo avanzan más. Por ejemplo, yo tengo aquí basura tirada, se me cayeron unos papelitos, vamos a tratar... vean ustedes su lugar, vamos a levantar esas basuritas y las vamos a echar en el bote de la basura... los pedazos de papel más grande que recortamos vamos a recogerlos y a echarlo en la basura y lo hacen ¿no?, hasta competencia a ver quién más rápido, de volada levantan la basura. Son hábitos que se les van formando pues... si manejamos nuestras reglas del salón (EMC-S2-p.13) (F.673-679).

5.1.2.3.2 En lo que se refiere al ámbito administrativo-organizativo en la dimensión participación y manejo de conflictos las acciones docentes nos permiten observar la presencia de algunos indicadores:

A) promoción desde la escuela de capacitación a directivos, docentes y alumnos en resolución pacífica de conflictos

En el relato no se observan acciones planeadas encaminadas a la capacitación a directivos, docentes y alumnos sobre la resolución pacífica de conflictos.

B) generación de espacios entre docentes y alumnos para aportar al reglamento escolar

En el relato de la maestra Carolina no se observan acciones encaminadas a escuchar la voz de los alumnos para aportar al reglamento escolar.

C) organización de eventos y actividades de reflexión y se escucha la voz de los alumnos sobre la problemática que enfrentan en la escuela y la vida social

No se observan acciones intencionadas para favorecer la expresión y reflexión de los alumnos sobre los problemas que enfrentan en la escuela y la vida social. Sin embargo, los niños manifiestan de forma espontánea los acontecimientos vividos, la maestra les permite expresarse y reflexiona sobre estos hechos.

.....yo les estaba contando el cuento, y yo creo que acordándose de lo que paso una niña dice: “es que mi papá ¡cacheteo a mi mamá y le saco sangre de su boca!” y ¡ah! Es que no esperaba yo eso, o sea.... le estaba dando vueltas en la cabecita, todos, así como que: “¡sí! y mi mamá también, el otro día mi papá la empujo y le dijo: ¡no me vuelvas a pegar!” y empiezan todos “¡ah! sí es cierto, porque el otro día mi mamá dijo: ¡a las mujeres no se les pega!” y empiezan todos a mencionar algo que hayan vivido parecido.... y hay niños que lo toman... “¡ah!, le pego a mi mamá, ahora yo le voy a pegar a mi compañero, y empiezan a pegar. “Y es que así pega mi papá, y mi papá dice que así se debe uno defender” y pegan o sea hay las dos partes ...(EMC-S1-p.9).

D) participación organizada en acciones que atiendan las necesidades de la escuela y comunidad

No se observan prácticas dirigidas a la organización de actividades que, previo diagnóstico de los propios alumnos, atiendan las necesidades de la escuela y de los alumnos.

5.1.2.3.3 A continuación, podemos ver a que indicadores de participación y manejo de conflictos en el ámbito socio-comunitario responden las prácticas de la maestra Carolina.

A) *promoción de espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo en conflictos interpersonales*

Para la maestra es importante propiciar la participación de los padres de familia en actividades orientadas a reflexionar sobre los problemas que viven los niños, al tiempo que adquieran herramientas para abordar los conflictos personales. Por ello recurre a estrategias diversas como organizar reuniones para tratar eventos culturales y alternarlas con pláticas informativas sobre temas sobre la importancia de la resolución de conflictos.

.. citábamos a nuestro grupo, como si fuera reunión de general.... no les decíamos a las mamás que iba a ver una psicóloga, le decíamos: para organizar el 10 de mayo.... y hablábamos el punto que tendríamos que hablar del grupo y ya llegaba la psicóloga.... nos van a dar una plática sobre tal tema. Y...retomaban eso, la situación en casa no, la responsabilidad que tenemos como papás, ¿cómo debemos sobrellevar la educación de nuestros hijos? ... ¿hasta dónde es la obligación del maestro?, ¿hasta dónde es la obligación del papá?, ¿hasta dónde también debemos esforzar tanto al niño? Y ahí pues, de esa forma fue que empezamos a trabajar esa parte, con psicología (EMC-S3-p.18) (F.839-848)

B) *generación de espacios de reflexión con padres de familia sobre el sentido y normas del reglamento escolar*

En el relato no se observan acciones encaminadas a generar espacios de reflexión docente-padres de familia que permitan conversar sobre el sentido y normas del reglamento escolar.

C) *generación de espacios de reflexión y toma de decisiones con padres de familia sobre los problemas que enfrentan los alumnos dentro y fuera de la escuela*

A pesar de que la maestra desestima el impacto que pueden tener sus acciones en la vida de los niños y las familias, propicia en los padres la reflexión sobre los problemas que enfrentan los alumnos, buscando ser empática. Utiliza el diálogo directo y proporciona opciones para abordar la situación, por lo que, sin tener plena consciencia de ello, influye en las acciones de los padres.

...hubo un niño, el niño se portaba mal, el niño era muy listo.... pero el niño era muy agresivo, en una ocasión...le dije: no ahora sí, le voy a decir a tu mamá, porque no me obedeces, pegas mucho a tus compañeros, los estás golpeando todo el tiempo. ¡No le hubiera dicho eso! me dijo: “maestra, te prometo, te juro maestra que no lo vuelvo a hacer, pero no le digas a mi mamá porque me va a chingar (sic)”-dice- le digo ¿cómo? – “sí, si mi mamá me chinga (sic) con un cable, no le digas, no le digas”. ...vi a la tía...y le digo: oye, una pregunta ¿de veras si le pega con un cable? ¡hay si, maestra! Le pega bien feo..... Pero pues, ahora ya viste que no es la correcta ahora cambia tu forma. Pues, y si cambio mucho, ahora el niño, que es muy inteligente, ya está en la primaria y es de los mejores con muy buenas calificaciones y todo. (EMC-S5-p.28) (F.1362-1382)

D) invitación a los padres de familia para participar en acciones que atiendan necesidades de la escuela y comunidad

La maestra conoce las características contextuales de la escuela. La institución se ubica en un contexto social complejo con limitaciones en los servicios básicos y carencias económicas en la mayoría de las familias. Esto la lleva a realizar actividades encaminadas a propiciar la participación de los padres en acciones concretas que atiendan las necesidades básicas de los alumnos.

...estuvimos implementando talleres, porque a veces lo que hace que ellos se atrasen...que traen en casa esos problemitas, que a veces están distraídos.... porque están pensando ¡híjole! hoy no comí, no, y luego ahorita llegando a la casa yo ya tengo hambre...son ciertas limitaciones que tratamos de...ahí hemos tenido mucho apoyo... con las mamás, hay una mamá que nos vende comida en la escuela....les vende comida a los niños que, por ejemplo, a los niños que no tienen, que ellas saben, pues ahí ya todos se conocen, que sabe que no tienen ese recurso de que la mamá les mande el lonche, pues le regalan no, un platito de comida, pues en eso sí, hemos tenido mucho apoyo. (EMC-S3-p.15) (F.735-742)

5.1.3 Balance final.

El análisis del relato de las experiencias de práctica docente de la maestra Carolina nos ha permitido identificar diferentes formas de actuación, así como las preocupaciones, retos y desafíos que enfrenta el maestro en la construcción de espacios de convivencia en el aula y la escuela.

Realizando un balance final del caso, observamos que el eje central de las acciones y estrategias pedagógicas que utiliza la maestra Carolina aluden en su mayoría a indicadores de la dimensión de inclusión. Encontrando en menor medida prácticas relacionadas con las dimensiones de equidad y manejo dialógico de conflictos.

- En relación con la inclusión observamos que en el aula se reconocen y atienden las necesidades individuales y colectivas de los alumnos. Se integran al currículum las experiencias de vida y la cultura de la comunidad. Se acepta a todos los alumnos sin distinción integrándolos de forma efectiva en las distintas actividades que se llevan a cabo en la escuela. Se consideran las aportaciones de los maestros al proyecto común de escuela. Existe un trato respetuoso entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- En lo que refiere a la dimensión de equidad observamos que la maestra diseña y realiza acciones pedagógicas que implican la colaboración entre los alumnos de alto y bajo desempeño con el propósito de reducir la brecha en los aprendizajes. Privilegia el buen trato entre docentes y padres de familia. Las reuniones de Consejo Técnico son un espacio efectivo en el que las docentes reflexionan y toman decisiones sobre los asuntos de la escuela.
- Desde la escuela se gestiona la ayuda profesional de otras instancias para atender los conflictos familiares y sociales, y se generan acciones que promueven la participación de los padres en el aprendizaje.

Las preocupaciones y retos que se plantea el docente reflejan la idea de que la escuela sí puede realizar una contribución a la vida de los niños y la comunidad, por lo que se deben favorecer acciones para que los alumnos aprendan a vivir y respetar la diferencia.

En lo que refiere al concepto “Convivencia” observamos que no es un constructo presente en el discurso docente. Sin embargo, sus prácticas denotan una clara preocupación y atención alrededor de lo que significa resolver problemas de forma pacífica, aprender a vivir juntos, aprender a convivir. Si bien, en términos conceptuales, para la maestra parecen poco claros los alcances que puede tener la *Convivencia* en la construcción de relaciones pacíficas entre los miembros de la comunidad escolar, sus prácticas sin duda apuntan a ello, utilizando los elementos de los que dispone, así como aprovechando los espacios que su práctica le ofrece.

Con relación al modelo de convivencia, podemos mencionar que representa una herramienta adecuada para analizar y comprender las prácticas docentes, es decir, es un modelo teórico que nos permite identificar las acciones del profesor, al tiempo que nos da elementos sobre el camino por el que podemos transitar hacia la construcción de convivencia en la escuela.

En relación con la maestra, observamos que, si bien no desarrolla actuaciones pedagógicas diferenciadas en las tres dimensiones de la convivencia, trata en todo momento de responder a las necesidades de los alumnos, utilizando esquemas propios. Queda claro que ser maestra es su vocación. Para ella, uno de los mayores desafíos es abordar los problemas “psicológicos” que se entremezclan con los asuntos “pedagógicos” y que influyen en el aprendizaje de los alumnos. En esto radica justamente la construcción de convivencia. Se puede afirmar que lo psicológico, entendido como los aspectos emocionales, conflictos y violencia familiar (agresión física y psicológica) que viven los alumnos, incide en todo lo que sucede dentro y fuera del aula y la escuela, por lo que requiere atención de la docente.

En cuanto a la compleja e inédita situación generada por el confinamiento y el distanciamiento social por COVID-19 es poco claro el significado que tendrá en la vida de los niños, muchos de los cuales no conocen “la escuela, ni al maestro”. Se identificó que un

aspecto importante de esta situación han sido los limitados encuentros cara a cara por medios virtuales entre la docente y los alumnos. Al mismo tiempo, se ha evidenciado la preocupación de la maestra sobre los escasos recursos que posee para enfrentar los retos de la pandemia. Otro punto importante se relaciona con el papel de mediador o adulto enseñante que los padres de familia han tomado, la maestra se dirige a ellos dando instrucciones sobre las actividades didácticas, se ha delegado en los padres y madres de familia la responsabilidad de un quehacer que le pertenece al profesor.

En este panorama, es importante considerar que la Pandemia también se ha convertido en una ventana de oportunidad para la participación “activa” de los padres en el aprendizaje de los niños, por lo que debemos procurar que la abertura no se cierre con el regreso a la normalidad, realizando un esfuerzo para que se mantenga el acceso en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, en la escuela el niño adquiere distintos saberes, desarrolla habilidades que le permiten cuidarse a sí mismo, pero también cuidar a los demás, es una oportunidad para desarrollar relaciones pacíficas, de convivencia, con personas ajenas a su entorno familiar. Es decir, en la escuela podemos aprender a “vivir con los otros, a vivir con los demás” (Delors, 1996). El camino para aprender no es fácil, requiere la construcción conjunta. Para Bazdresch (2021) “aprender es una ruta larga, pausada, reflexiva y detallada” lo que significa que para “aprender a vivir con los demás, aprender a convivir” es necesario transitar un largo camino que inicia en las primeras etapas de la vida. Las experiencias vividas en los primeros años de vida marcan el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño. Menciona Vygotski que (1984):

Todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo determinan plenamente y por entero las formas y las trayectorias que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente de desarrollo de la personalidad de que lo social se transforma en individual (p.264).

5.2 Caso 2. Maestro Juan

LA VIDA COMO MAESTRO

El caso al que vamos a referirnos es el del maestro Juan, docente de primaria desde hace 15 años. Un episodio importante en la historia personal del maestro inicia en su condición como “niño migrante” ya que siendo originario de una comunidad ubicada en la Sierra Sur del estado de Oaxaca se trasladó junto con su familia al estado de Baja California forzado por las precarias condiciones económicas y sociales de su comunidad. Vivió 9 años en el municipio de Ensenada, Baja California. Asistió a una primaria bilingüe para hijos de jornaleros migrantes en la que solo se enseñaba español. El maestro refiere que solo habla español ya que su madre nunca le enseñó su lengua originaria. La madre asumió la posibilidad de que los hijos fueran discriminados y excluidos por hablar su lengua, el zapoteco.

...mi mamá habla zapoteco, pero mi mamá nunca nos quiso enseñar, y viene esa parte también de segregación, porque, en esa población de mi mamá, aquel que hablaba zapoteco, mixteco, una lengua, siempre se discriminaba y entonces mi mamá dijo: “no, no te voy a enseñar eso, te voy a enseñar español” (EMJ-S1-p.6).

En el relato del docente se puede observar un proceso en el que el español desplazó al zapoteco. En las comunidades indígenas de Oaxaca, durante generaciones las familias han evitado enseñar a sus hijos la lengua materna ya que hablar una lengua indígena era motivo de discriminación y exclusión social. En la actualidad esta situación se refleja en el reducido porcentaje de pobladores que actualmente hablan zapoteco en San Pablo Huixtepec, Zimatlán, Oaxaca (Data México, 2021), con el 1.59% del total de los habitantes.

El proceso castellanizador implementado en el sistema educativo mexicano desde inicios del siglo pasado se refleja en un desplazamiento de las lenguas indígenas y está relacionado con una postura sociopolítica que considera “la diversidad lingüística y cultural de México como un problema para el desarrollo del país” (Skrobot, 2014, p.36). Oaxaca es uno de los estados con la mayor diversidad lingüística, ocupa el segundo lugar a nivel nacional con una población de 1,165,186 personas mayores de 3 años que hablan una de las 11 lenguas

indígenas existentes en el estado (INEGI, 2020). Fue hasta finales del siglo XX cuando en Oaxaca tomó fuerza la demanda de reconocimiento del valor de la lengua indígena tradicional, resaltando la lengua como una fortaleza de las comunidades, lo que favoreció la identidad cultural de las poblaciones indígenas de Oaxaca (Skrobot, 2014).

...y hoy, ya que pasó mucho tiempo le digo: ¿por qué no me enseñó usted?, era pregunta, y dice: “pues yo no sabía, no”. Porque mi mamá y mi papá no saben leer, ni escribir, entonces no me enseñaban (EMJ-S1-p.6).

A su regreso al estado de Oaxaca, el maestro Juan cursó la secundaria y preparatoria en escuelas públicas, posteriormente se inscribió en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO) donde estudió la licenciatura en Educación Primaria. Egresó en el año 2005 y fue enviado, como la mayoría de los nuevos docentes, a una comunidad alejada de la capital en la que enfrentó los desafíos de ser un docente novel.

... ahí te das un golpe de realidad muy fuerte...no había electricidad, no había camino, las escuelas son de organización incompleta, un maestro atiende a todos los grados o a veces estábamos dos, estábamos tres y descubres que las condiciones no habían cambiado mucho...(EMJ-S1-p.6).

A continuación, se muestra el recorrido profesional del maestro Juan. Es de resaltar que las diferentes poblaciones a las que ha sido asignado tienen como común denominador estar ubicadas a una distancia considerable de la capital del estado, presentar altos índices de pobreza extrema, precarias condiciones en infraestructura educativa y una comunicación y servicios públicos deficientes.

...por Santa María Zaniza, queda por la Sierra Sur, para Sola de Vega, por Santiago Textitlán, para Juquila, hasta ahí estuve, ahí nací y ahí mismo me tocó de maestro. Pero si, son condiciones, es muy difícil trabajar ahí...(EMJ-S1-p.7).

Las preocupaciones del maestro aluden a la evidente necesidad de favorecer un proceso de formación docente en el que se consideren las inquietudes y las diferentes realidades que viven. Esta experiencia debe servir para plantear un mejor desarrollo académico. A decir de Tardif (2013) a pesar de los años transcurridos y los avances en la educación “la profesionalización docente no trajo consigo en medida alguna los resultados prometidos al principio. En lugar de gozar de un mayor prestigio, los docentes están confrontados a un deterioro de sus condiciones laborales” (p.34). La preparación como profesionales al servicio de los alumnos y sus aprendizajes, no ha rendido los frutos esperados.

...Pero si, son condiciones, es muy difícil trabajar ahí. Ahora, por ejemplo, después de 15 años, a veces le digo a mi esposa: estaría bien regresar a esos pueblos porque, ¡ahora sí, ya traigo más herramientas! no es lo mismo cuando sales de la normal, porque no sabía hacer prácticamente nada, porque era solamente teoría y prácticas con un maestro titular, y el maestro titular se encargaba de todo, ya con 15 años creo que ya podemos contar con más herramientas ¿cómo atender a los niños? ¿cómo encauzarlos? (EMJ-S1-p.7).

En las reflexiones del maestro se puede observar lo que Tardif (2013) llama “un desgaste moral de los docentes que trabajan en aquellos establecimientos que se encuentran en las zonas más pobres, un sentimiento de impotencia o de fracaso...” (p.38). Sentimientos y temores que aumentan ante la compleja realidad que se vive con la suspensión indefinida de clases como medida de contención de la enfermedad por COVID-19. La situación no parece generar una respuesta adecuada de parte de los responsables sistema educativo. Se pone en evidencia las escasas y limitadas posibilidades que tienen los docentes para realizar su quehacer y el temor ante la falta de conocimientos y estrategias para abordar esta realidad.

...ya cuando.... en agosto, se hizo otra reunión y ahí se me asignó primer grado... fue para mí algo...pues sí ¡muy estresante! porque ¡imagínese, primer grado! que de por sí nunca he dado en estos 15 años ¡nunca había dado primer año! entonces a distancia...no sabíamos ¿cómo venían de preescolar?, ¿qué tanto habían abarcado? ¿cómo habían cerrado el ciclo? y pues, el primer contacto fue por llamada telefónica (EMJ-S1-p.7).

Finalmente, retomando a Tardif (2013) se observa que a pesar de las limitaciones de formación o la incertidumbre que surge en este momento, el maestro posee conocimientos que “están marcados por el contexto socioeducativo e institucional en el cual se mueve la profesión en la actualidad” (p.40). Recurrir a esos conocimientos, experiencias y especialmente a la motivación personal, es lo que permite al maestro atender las necesidades pedagógicas de los alumnos en esta crítica situación para la educación.

.....estudié una maestría, yo estudié virtual en el ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey) ...mi maestría fue en desarrollo cognitivo con observaciones de la memoria, ¿cómo se da el aprendizaje? y mi tesis se centró mucho en la inteligencia emocional. Por eso tratamos siempre de trabajar eso con los niños (EMJ-S1-p.7).

5.2.1 Análisis descriptivo

5.2.1.1 Cómo se vive la vida en la escuela.

Ser maestro en la comunidad de San Pablo Huixtepec, Zimatlán Oaxaca representa un reto muy importante para Juan. El municipio se encuentra a más de 30 kilómetros de la ciudad capital y tiene una población de 10 020 habitantes de los que el 29.4 % son menores de edad (INEGI, 2020).

Huixtepec, como se le nombra comúnmente, es una comunidad rural compuesta por varias poblaciones. En los últimos años se ha extendido la construcción de viviendas ocupando terrenos que anteriormente eran de uso agrícola. La zona central del municipio es de fácil acceso, todas las calles se encuentran pavimentadas, sin embargo, las comunidades que están alejadas del centro se encuentran en condiciones diferentes. Según datos del INEGI (2020), el 8.17% de la población de San pablo Huixtepec no tiene acceso al sistema de alcantarillado y 1.12 % no tiene servicio de energía eléctrica. En cuanto al bienestar económico y los derechos sociales, encontramos que el 49.5% de la población se encuentra en situación de pobreza, entendida como la presencia de una carencia social y la insuficiencia para satisfacer las necesidades básicas. Es de resaltar que el 12.5% de los habitantes de San Pablo Huixtepec

se encuentran en situación de pobreza extrema (INEGI, 2020), lo que implica la existencia de altos índices de marginación y carencias sociales que se reflejan en un limitado acceso a los servicios de salud, significativos niveles de rezago educativo, carencias de acceso a la alimentación y vivienda y deficientes servicios públicos.

En cuanto al índice de delitos que son denunciados en el municipio, la violencia familiar y las amenazas ocupan el primer lugar con el 33.3% cada uno. Le siguen los delitos de daño en propiedad ajena con un 16.3%. Es decir, los actos de violencia directa ocupan el 83.3% de los delitos denunciados en el municipio. Datos recientes revelan que, en el periodo comprendido de agosto 2020 a agosto 2021, los delitos de violencia familiar aumentaron en un 100% (Data México, 2021).

...el primer trimestre estábamos haciendo un ejercicio y se trataba solamente de completar palabras, en ese entonces el niño tenía que conocer las vocales y completar...ciertos tipos, algunas palabras, y los papás...usaban unas palabras que ¡eres tonto!, ¡eres lento!, ¡hazlo más rápido!, le decíamos que no se trataba de que lo hiciera rápido, sino con calma, con calma, pero ellos decían que no, dicen: ¡es bien flojo! (EMJ-S1-p.5).

De la población económicamente activa, el 66% corresponde a los hombres y el 33.3% a las mujeres (INEGI, 2010). Las actividades económicas preponderantes en el municipio son el comercio al por menor, la agricultura y las ventas. La mayor parte de los padres de familia se dedican al comercio al menudeo de productos que ellos mismos siembran. Las actividades de construcción, específicamente la albañilería, y empleados de mostrador son otras actividades económicas importantes en las familias.

...al comercio, de los 20 de niños, 10 se dedican al comercio. Trabajan, ya sea en negocios locales o en otros negocios, en Zimatlán que es la cabecera municipal. En cajas de ahorro, supermercados, venta de productos, otros. Los papás se dedican a la construcción, albañiles, la siembra de productos, y algunas mamás se dedican a la siembra de productos y algunas mamás se dedican al hogar, pero en eso prácticamente están (EMJ-S3-p.17).

El nivel de escolarización de la población es de 7.5 años, es decir, la mayor parte de las personas mayores de 15 años tienen concluido el primer grado de secundaria. Un dato importante del municipio muestra que el 6.26% de la población de 15 años y más no sabe leer ni escribir, es analfabeta (Data México, 2020).

En lo que se refiere al sistema educativo, el porcentaje de personas en edad de cursar la educación básica es del 25.3%. La escuela primaria “Leoncio Gonzáles”, lugar donde trabaja el maestro Juan, tiene una matrícula de 246 alumnos en los 6 grados. La institución se ubica en el centro de la población, muy cerca del palacio municipal y cuenta con todos los servicios. La escuela es considerada como “oficial” ya que trabaja en coordinación con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) cumpliendo con los planes y programas establecidos, además de pertenecer al grupo de escuelas de tiempo completo. El profesor Juan declara no ser participante activo en el movimiento magisterial, sin embargo, es maestro sindicalizado. Para el profesor es importante la formación docente, por lo que a pesar de llevar laborando en la institución 11 años, siempre trata de tomar cursos de actualización y participar en actividades que fortalezcan su labor educativa.

...ahorita me dijeron: otra vez va a tener primer grado, ¡ay, ahorita si ya sé cómo hacerlo!, pero en marzo que yo venía solo de presencial y me dijeron va a tener primer grado, si nos agarraron sin nada... los libros todo describían de clases presenciales.... el instituto (IEEPO) se tardó un poco, pero después sacó.... un diplomado de herramientas digitales y descubrimos de las aplicaciones, de Telegram...o sea el uso de herramientas para que te permita romper esa distancia. Por eso le digo, ahora ya estando no me da tanto miedo, porque si me dio mucho miedo, mis compañeras también ¿qué vamos a hacer?... (EMJ-S2-p.9).

En el fragmento anterior, se observa que el docente se encuentra en un proceso de apertura formativa producto de la reflexión que realiza sobre su práctica, por lo que considera que participar en diferentes procesos de aprendizaje aumentan sus recursos de enseñanza.

5.2.2 Análisis de la práctica docente desde el Modelo de Convivencia Escolar.

A continuación, realizamos el ejercicio de análisis de la práctica docente desde el modelo de convivencia escolar propuesto por Fierro y Carbajal (2019). La narración da cuenta de la forma de ser y actuar del Maestro Juan en distintas escuelas públicas de nivel primaria ubicadas en el estado de Oaxaca. Para el análisis, se retoman las tres dimensiones del Modelo de Convivencia Escolar: inclusión, equidad y participación (ver Tabla1). Posteriormente ubicamos en el relato ejemplos de los indicadores de cada dimensión en los distintos ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario que se describen con detalle.

5.2.2.1 La *dimensión de inclusión* refiere a todas aquellas prácticas dirigidas a construir el entendimiento mutuo en el aula y desarrollar habilidades para “enfrentar las tensiones que implican el reconocimiento de la diversidad, la construcción de comunidad y la implementación de un currículo relevante” (Fierro y Carbajal, 2019, 13). Es reconocer las identidades y necesidades individuales y colectivas de los alumnos como aspectos fundamentales en la construcción de la convivencia.

5.2.2.1.1 En lo que se refiere a la inclusión en el ámbito pedagógico curricular se observan los siguientes indicadores:

A) *afirmación personal y cultural de los alumnos*

El tipo de prácticas pedagógicas que favorecen la afirmación personal y cultural de los alumnos se muestran como oportunidades para aprender a valorar la diversidad a partir del reconocimiento de las condiciones personales.

Observamos que el maestro Juan busca conocer a cada niño, por lo que realiza acciones que demuestran un interés genuino por saber quiénes son y cuáles son sus condiciones de vida. Visita a cada niño en su hogar, observa el contexto familiar y comunitario, esto le permite tener una perspectiva más clara de las necesidades individuales y familiares de cada uno de sus alumnos.

...me interesa mucho conocer en dónde viven, no porque quiera juzgar cómo es su casa, primero quiero conocer la distancia que recorren para llegar, quiero conocer por dónde pasan, por dónde caminan, es interesantes saber quiénes están en casa con ellos, con quiénes conviven, si hay hermanos mayores, a qué hora llega el papá, a qué se dedica la mamá. Todas esas situaciones te ayudan a conocer a los niños (EMJ-S3-p.15) (F. 613-618)

B) *Construcción de una comunidad respetuosa y solidaria*

Las prácticas cotidianas del maestro Juan se desarrollan a partir del reconocimiento del salón de clases como un espacio en el que los alumnos pueden conocerse, conocer a los demás y pueden aprender a comunicarse con los otros de forma atenta y respetuosa. En condiciones de igualdad, la diferencia enriquece el intercambio entre los unos y los otros y se generan elementos para aprender a convivir con los demás.

... ¿qué es lo anormal o qué es la normalidad? ...son situaciones que nosotros tenemos que enfrentar...ellos empezaron a trabajar, cuando trabajamos con artes tocaban a los que se sentaban con ella, y se juntaban los niños para que pudieran apoyarla, hacer alguna actividad, y empezaban a sacarla al patio...en silla de ruedas...le hicimos un cumpleaños. La madre de la niña se sentía muy agradecida porque se había fijado que los niños no le tenían miedo, ni...lástima.... era alguien, otra persona del grupo y que la tratamos de integrar. Entonces ahí fue cuando entendimos que hay diferentes características de cada niño y que a cada uno se le tiene que brindar una atención puntual (EMJ-S3-p.13) (F. 546-554)

C) *integración en el currículum de las experiencias de vida y de sus conocimientos locales y culturales*

La inclusión en el currículum de las experiencias de la vida en comunidad favorece la construcción una identidad social y se conforman como un aspecto significativo para el aprendizaje de los niños. Es decir, la integración del conocimiento cotidiano con el especializado permite que el alumno se apropie de diferentes saberes.

.....Es interesante conocer la tradición, la costumbre de cada pueblo, con los más pequeños se trabajan historias, leyendas, ¿de dónde vienen? ¿cómo fueron fundados? había, por ejemplo, grupos que invitaban a los abuelitos a contar historias, también para que los fueran conociendo, para fueran tratando de abrir mayor relación, pues si mantienen bastante raíz

muy fuerte, es característico en cuanto a la comida, en cuanto algunas festividades, es muy distinto a Zimatlán, el pueblo cercano, se distingue cuando es San Pablo Huixtepec, cuando es Zimatlán (EMJ-S3-p.17) (F.737-743)

5.2.2.1.2 En lo que se refiere a la dimensión de inclusión en el ámbito administrativo-organizativo se observan los siguientes indicadores:

A) aceptación del ingreso de los alumnos sin distinción

Para el maestro Juan una política de puertas abiertas implica tener la flexibilidad para que en cualquier momento y sin restricciones de ningún tipo, los niños puedan ingresar a la escuela. Les ofrece un ambiente educativo favorable y la oportunidad para el desarrollo de aprendizajes. La discriminación o rechazo no son opciones en la escuela. Desde el aula se trabaja con una política de puertas abiertas, favoreciendo la inclusión de todos.

...era una niña con parálisis y cuando llegó, la primera pregunta que yo hice y ¿cómo hacerle? o ¿qué quieren que hagamos?, y se explicó la situación de la niña, venía de un CAM pero que ahí habían recomendado que la niña se integrara a una escuela con otros niños para que empezara, mínimo pero que hiciera trabajo en grupo, entonces trabajaba la niña un día con nosotros, hacíamos trabajo de arte, entraba la maestra de USAER (EMJ-S3-p.13) (F. 532-537)

Esta situación nos permite observar que el maestro busca no sólo la integración del alumno, sino que solicita el apoyo de instancias externas para proporcionar atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

B) integración efectiva de todo el alumnado

El maestro Juan integra de forma efectiva a los alumnos cuando reflexiona con ellos sobre la importancia de su participación en las diferentes actividades. El docente implementa estrategias de colaboración e interviene de forma directa para que, sin excepción, todos los niños participen en las actividades deportivas, culturales y sociales.

...Los niños, en el contexto que estamos les gusta mucho el fútbol y a él también. Y tú, tú y tú, y tú ¿por qué no quieres trabajar en el salón? y el niño se iba a sentar en el rincón, y ahí

es cuando empezamos. Yo jugaba con ellos y les decía: yo mi equipo, yo llamo a tal, tal, y decían: ¡ay!, pero ese niño ¿por qué?, es que vamos a jugar todos. Y tanto así...que después sí se pudo integrar.... fue parte del equipo de fútbol de la escuela, y ya fue a concursar.....(EMJ-S3-p.14) (F. 602-607).

C) generación de iniciativas que promuevan el sentido de pertenencia

En las condiciones generadas por el confinamiento por COVID-19, el maestro Juan favorece que los alumnos se reconozcan como parte de la escuela cuando se presenta personalmente con los niños y establece diálogos cortos que propician que los alumnos se vean como miembros de un grupo, que se sientan parte de él.

...Huixtepec está cerca de Zimatlán...15 minutos máximo, entonces aprovechaba el tiempo para ir a recoger trabajos, y me servía, porque les decía, por ejemplo: yo recojo los trabajos a medio día. Y la mamá iba a entregarme su cuaderno, pero iba el niño, entonces ya tenía diálogos a veces no formales que me permitían por lo menos presentarme. Les decía: yo ¡soy tu maestro!, ¡te voy a dar clase!, ¿cómo estás?, ¿qué has hecho?, ¿te gusta la tarea? (EMJ-S1-p.8) (F. 332-337)

D) reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes

Escuchar y compartir las experiencias docentes es fundamental para abordar los problemas del aula y la escuela, por eso las contribuciones de los maestros son reconocidas y valoradas como aspectos orientados a construir un proyecto común de escuela. Un ejemplo de ello se dio en la situación compleja que se vivió por la pandemia por COVID-19 y en la que todos los maestros, a través de reuniones virtuales, realizaron aportaciones y tomaron acuerdos sobre las estrategias que permitieran establecer mejores rutas de comunicación y relación con los padres de familia.

...se planteó la situación igual con la directora, la supervisora, se dijo que se les dejará menos trabajo para ver si los papás podían apoyar más, se hizo la descarga de trabajo, se tenía contacto constantemente con ellos, tuvimos que hablar entre los maestros de tener esa apertura de atender a los papás...había muchos papás que ¡a las once de la noche estaban mandando las actividades!, que ¡a las diez de la noche estaban llamando!” ¡es que no le entendí a la actividad!, ¿cómo la hacemos?” (EMJ-S1-p.3) (F.93-98).

5.2.2.1.3 En lo que se refiere a la dimensión de inclusión en el ámbito socio-comunitario se observan los siguientes indicadores:

A) Política de puertas abiertas a la comunidad

El maestro gestiona la participación de los distintos actores educativos en los eventos que se organizan en la escuela y en la comunidad. Considera que es muy importante que los niños observen y valoren la pluralidad existente. Estar en constante comunicación con el comité de padres de familia y las autoridades municipales favorece la cooperación entre la escuela y la comunidad.

...El comité es de padres de familia...ellos se coordinan con el municipio, cualquier necesidad se platica con la regidora de educación y ellos ya van. Nuestra escuela está enfrente del municipio, cualquier participación se puede platicar...(EMJ-S3-p.19) (F.791-793).

B) promoción de la participación de padres y comunidad en el aprendizaje de los alumnos

Para lograr el proceso de inclusión es necesario gestionar la participación de los padres de familia y la comunidad en actividades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Afirma Bazdresch y Pérez (2010) que cuando se conversa con los padres y se pide su participación “se puede modificar el ánimo a una acción cooperativa” (p.33). Un ejemplo de ello es la gestión que realiza el maestro en esta etapa de confinamiento por el COVOD-19. Dialoga con los padres para orientarlos y propiciar su participación en la realización de las actividades de aprendizaje en casa. El docente planea las actividades, elabora materiales, evalúa el avance de los niños y supervisa y asesora su realización.

...así fue como empezamos a trabajar a distancia, con cuadernillos...eran de forma semanal. Llevaban una secuencia de actividades, te decía el orden en cómo el padre de familia tiene que intervenir, es muy descriptivo los planes de trabajo que mandamos. Decía ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿qué ejercicio repetir? se complementaba con videos, con páginas que nos pudieran apoyar para hacer ese tipo de acciones. Se mandaban ejercicios...no habían llegado los libros de texto...se mandaban entonces actividades para imprimir y para poder hacer las actividades en casa...(EMJ-S1-p.2) (F. 73-80).

C) atención al buen trato, diálogo entre comunidad escolar y padres de familia

Establecer una relación de respeto y buen trato es fundamental, el maestro Juan no solo se preocupa por conocer las características familiares de cada alumno, sino que se muestra empático y respetuoso de las situaciones que viven, adaptándose a ellas. Busca en todo momento la cooperación de los padres en la toma de decisiones sobre los problemas que presentan los niños.

.... Por ejemplo, otra señora...ella trabaja todo el día en el mercado...pero a las siete de la noche si puede, entonces decimos: creamos las condiciones de tiempo, podemos trabajar de siete a ocho tres veces por semana, cuatro veces por semana, de tal modo que no vaya perdiendo ese ritmo. Es importante que la niña siempre vaya aplicando sus actividades porque si no la vamos a excluir.....ahí que viene la deserción...se van, y ya no van a querer regresar (EMJ-S3-p.16) (F.667-673).

D) incorporación de la cultura de la comunidad en las actividades curriculares

El maestro Juan incorpora las festividades y fechas conmemorativas de la comunidad con ejes transversales de aprendizaje. Por ejemplo, los alumnos participan en las festividades de la población presentando eventos culturales o artísticos alusivos a la celebración. Esto permite que los alumnos encuentren significado a sus costumbres y tradiciones y las enaltezcan.

... tratamos de rescatar las tradiciones y costumbres propias de San Pablo Huixtepec, se trata de que siempre reconozcan sus raíces, ¿de dónde son?, ¿cómo son?, ¿por qué lo hacen? ...en ocasiones la escuela participaba con alguna actividad, por ejemplo, en enero es festividad del Santo que tienen ahí, la escuela ofrecía algún número... (EMJ-S3-p.17) (F.725-729)

Como lo ve Maldonado (2015) aprovechar el conocimiento comunitario como base para el aprendizaje, es aprovechar pedagógicamente lo propio para reforzar la formación en la ciudadanía y la participación responsable en la vida comunitaria.

5.2.2.2 Al referirnos a la *dimensión de equidad*, estamos hablando de acciones que buscan que el logro académico esté al alcance de todos los alumnos. Los indicadores nos permiten observar qué prácticas docentes están encaminadas a construir oportunidades para que los alumnos, especialmente los que están en situación de desventaja, puedan acceder al conocimiento dominante en la sociedad (Fierro et al., 2019).

5.2.2.2.1 A continuación, podemos ver a qué lógicas de equidad en el ámbito pedagógico-curricular responden las prácticas del maestro Juan.

A) *generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades de los estudiantes.*

El maestro Juan selecciona actividades didácticas ajustadas a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Realiza adecuaciones a las estrategias de enseñanza, a los contenidos de aprendizaje, a los objetivos, al grado de dificultad de las tareas y/o al material. Su propósito es generar mediaciones didácticas ajustadas a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

...ya estaba la niña en quinto y no sabía leer y escribir, entonces vamos a encontrar la dificultad, ¿en qué parte te quedaste? ¿por qué? tuvo que haber algo que no adquiriste. Entonces ahí implementamos actividades desde primer grado, segundo grado, tercer grado de acuerdo con las necesidades que ellos tenían. Niños con problemas a veces de matemáticas y no tanto que no lo pudieran hacer, sino que ya estaba estigmatizado, ¡eres tonto y no lo puedes hacer! ...utilizar material concreto, por ejemplo, cuando trabajamos con fracciones eso nos ayudó mucho, suma de fracciones, multiplicación, todo ese tipo de situaciones es lo que planteábamos la situación de clase (EMJ-S3-p.13) (F.560-568).

Es decir, habla de la importancia de orientar las actividades para la adquisición de saberes, principalmente los que refieren a lo que Charlot (citado en Fierro y Fortoul, 2017) llamó saber objeto, es decir a un “contenido de pensamiento que está presente en textos y discursos gráficos, multimedios, etc.” (p.45).

B) *reconocimiento manifiesto al esfuerzo y progreso en el aprendizaje de cada alumno.*

En la narración no se observan prácticas docentes que estén dirigidas a reconocer de forma manifiesta el progreso y esfuerzo de cada alumno.

C) *promoción de estrategias pedagógicas colaborativas destinadas a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño.*

Al inicio del ciclo escolar el profesor realiza un examen diagnóstico para identificar el punto de partida de cada alumno. Los resultados son elementos orientadores para modificar las estrategias y actividades. Implementa acciones para que en la interacción entre pares se dé un proceso de mediación que favorezca el aprendizaje.

...después del segundo trimestre, saqué ya el balance y por ejemplo tengo a seis niños que ya leen bien...y otros cinco que están en proceso de ya casi empezar a leer en forma adecuada. Hay como tres...que no hicieron actividades por diferentes razones, entonces ahí se modificó el plan, al inicio se planeó con las otras maestras que usaron el método PRONALEES (EMJ-S1-p.9) (F.355-359).

Las adecuaciones curriculares y el trabajo colaborativo son parte de las estrategias para reducir la brecha entre los alumnos de alto y bajo desempeño.

D) *generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, como recurso para el aprendizaje.*

Para el maestro Juan es importante que los alumnos utilicen la información como un recurso para el aprendizaje. Reflexiona con los niños sobre los desafíos que tienen cuando utilizan los diferentes dispositivos electrónicos e internet. Destaca la importancia de aprender a utilizar, por ejemplo, las redes sociales.

...esa capacidad que siempre debe preguntarnos ¿por qué las cosas?, ¿por qué? ...le había comentado...la lectura es una herramienta muy poderosa que, si la desarrollamos, podemos contrastar mucha información, no irnos. Les decía a los niños: tengan cuidado, porque ustedes están en un mundo en el cual lo importante ya no es buscar. Porque ahorita con un

buscador...aparecen como cien páginas, lo importante es que ustedes discriminen esa información la real de la no real. ...Están llenos de información...aparecen noticias, y cómo sabemos que es verdad...tienen que contrastar, ustedes tienen esa posibilidad...pero también tienen esa dificultad de decir ¿esto me sirve o esto no!... (EMJ-S1-p.8) (F.311-322).

5.2.2.2.2 En lo que se refiere a la dimensión de equidad en el ámbito organizativo-administrativo se observan los siguientes indicadores:

A) *generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas de los alumnos*

El maestro Juan participa de forma continua en reuniones en las que se intercambian respetuosamente diferentes puntos de vista, lo que garantiza la comunicación entre docentes y la posibilidad de tomar decisiones de manera conjunta para atender de forma pertinente las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

...Ahorita no tenemos la oportunidad de juntarnos con muchas personas, pero tenemos la herramienta digital y esa herramienta nos tiene que ser útil, a todos, para poder hacer esos conversatorios, esos grupos de maestros que puedan con su experiencia conversar, etc.... es que en la práctica, decían, los problemas de aprendizaje es que el niño es muy inquieto, es que mi grupo juega mucho y decíamos ¿qué tiene de malo?, es natural en el niño jugar ahí, decíamos ¿qué está mal?, está mal el niño o está mal nuestra práctica...(EMJ-S4-p.19)(F.810-815).

B) *desarrollo de estrategias, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso en el aprendizaje de todos los alumnos*

En la narración no se identifican prácticas docentes que estén dirigidas a reconocer de forma manifiesta el progreso en el aprendizaje de los alumnos.

C) *diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre docentes para apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje favorecedores.*

El maestro Juan desarrolla estrategias en colaboración con otros docentes con el propósito de atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje. En un diálogo colaborativo, determinan las prioridades y toman decisiones de manera conjunta. Un ejemplo es la elección del método

de enseñanza de la lecto-escritura o la elección de los recursos que favorecen el aprendizaje en los estudiantes.

...hay otros dos primeros, que son con otros compañeros. Y una de las herramientas... es la lectura... no como esa lectura obligatoria, sino ese gusto de seguir leyendo... Entonces nuestro plan de trabajo giró en eso, agarramos un cuento y diseñamos una actividad que se llama "lectura familiar" ... para empezar a generar vínculos en familia... que la lectura fuera como una rutina. Marcar muy bien la rutina de que tener que leer, leer, leer, leer, leer... Entonces, nos centramos en eso, en el cuento, en fomentar la lectura, en desarrollar la escritura de acuerdo con las actividades y sobre todo también la expresión oral. (EMJ-S1-p.2) (F.41-68).

D) gestión de recursos orientados a facilitar el acceso de los alumnos a fuentes de información que favorezcan su capacidad de aprender a aprender

El maestro Juan gestiona con las familias y la comunidad el uso de las tecnologías de la información y comunicación como recurso para abordar los contenidos. Esta situación se ha visto potenciada por las circunstancias originadas por el COVID-19. Para el maestro los padres de familia se transformaron en adulto-maestro-enseñante ocupando un papel central en el trabajo pedagógico.

... el primer trimestre sacamos un balance.... se empezó a usar, ahora sí, la herramienta de WhatsApp... se les solicitó a los padres de familia que tuvieran su plan de datos para podernos mandar videos... hacer video llamadas... (EMJ-S2-p.4) (F.81-83) ...en la comunidad se abrió un centro de educación, se pusieron computadoras... donde aceptaban también a niños. Se les dio una conexión a internet para que fueran a trabajar ahí... la gran mayoría no tienen la herramienta, y vamos a ver ahorita que regresemos, qué tanto está el rezago (EMJ-S1-p.4) (F.163-167).

5.2.2.2.3 En lo que se refiere a la dimensión de equidad en el ámbito socio-comunitario se observan los siguientes indicadores:

A) coordinación de actividades colaborativas con padres de familia para atender necesidades académicas de los alumnos. Redes de apoyo.

El maestro diseña actividades, considerando la situación social y los cambios en la enseñanza producto de las circunstancias de salud por la pandemia por COVID-19. Tomando en cuenta el confinamiento de la población, delega en los padres de familia las responsabilidades de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, los provee de recursos materiales e indicaciones sobre el proceso. Es consciente que son responsabilidades que en condiciones regulares le corresponden.

...desde el tercer trimestre se optó por cambiar el método de enseñanza y metimos el silábico...se hizo un cuadernillo especial y se le dijo al padre de familia: usted ya lo puede seguir más fácil... usted aprendió a leer y aquí se van a repasar sílabas, empezar a aprender nuevas para formar palabras. Es un poquito más pesado para el niño, pero si hace el ejercicio va a traer mucho menos dificultades cuando regresemos, aunque no aprenda a leer de forma adecuada (EMJ-S1-p.9) (F.367-373).

B) reconocimiento manifiesto por parte del maestro del esfuerzo y progreso de alumnos en reuniones con padres de familia

En la narración del maestro Juan no se observan prácticas docentes que estén dirigidas a reconocer de forma manifiesta el progreso en el aprendizaje de cada alumno en las reuniones de padres de familia.

C) coordinación de actividades de apoyo con instancias externas que favorezcan el aprendizaje y permanencia de los alumnos en la escuela

El maestro Juan recurre de forma constante a especialistas. Se comunica con instancias públicas y privadas que le brindan apoyo en la atención de las necesidades de los alumnos. Esta situación nos habla del reconocimiento, por parte del maestro, de sus capacidades y posibilidades de actuación. Muestra una actitud abierta hacia otras disciplinas pues considera le brindan conocimientos relevantes para abordar las dificultades de los estudiantes.

...llegó el servicio de USAER... tiene ahí el área pedagógica, el área de lenguaje, la psicóloga y yo siento que nos ayuda. Yo siento que somos o que yo, por ejemplo, tengo deficiencias en eso... noto que digamos un niño... tiene problemas de lenguaje, tiene problemas

emocionales, se le dice a la psicóloga: es que tiene un problema, ya la psicóloga agarra y se lo lleva y ya lo trabaja. Pero que nos mezclamos tanto o que nos inmiscuyamos (sic) mucho en el trabajo tampoco lo hacemos en primaria...(EMJ-S1-p.6) (F.259-265).

5.2.2.3 La dimensión de *Participación y manejo de conflictos* se relaciona, de acuerdo con Carbajal y Fierro, (2018) con las “oportunidades que los maestros ofrecen para la representación y el empoderamiento de los alumnos, en la autonomía para la resolución de conflictos, la expresión de su propia voz y la toma de decisiones en asuntos que le conciernen” (p.18).

5.2.2.3.1 A continuación podemos ver a qué lógicas de participación y manejo de conflictos en el ámbito pedagógico-curricular responden las prácticas del maestro Juan.

A) aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de decisiones en el manejo de conflictos interpersonales

En el relato el docente da cuenta de la forma en la que aborda los conflictos en el aula, sus principales estrategias son el diálogo y la reflexión. Habla con los niños y los orienta sobre la toma de decisiones personales en las que se privilegie la resolución pacífica de conflictos. Comunica e involucra a los padres de familia en la atención de los conflictos que se suscitan en el aula.

...yo siempre he trabajado en sexto... había una situación particular... niños que en los contenidos académicos sí eran hábiles... pero el problema cuando hacemos trabajos en equipos decía: no, es que no me gusta, no quiero trabajar, yo mejor prefiero hacerlo solo... platicamos con ellos ¿por qué no quieres trabajar? No, es que mi mamá dice que es mejor trabajar solo... entonces platicamos siempre con el padre de familia... se pueden hacer citas a domicilio para ver el contexto social en que se desenvuelven, porque una cosa es cuando vienen a contar aquí a la escuela y otra es cuando uno va a observar que hacen ahí (EMJ-S3-p.14) (F.575-583).

B) *elaboración y revisión colectiva de las normas del aula*

El maestro Juan conversa con los alumnos sobre las reglas del aula, utiliza comparaciones para facilitar su comprensión, los alienta a compartir puntos de vista y genera estrategias para que aprendan a actuar de manera propositiva. Los convoca para que en la diferencia aprendan a respetar al otro y resuelvan de manera pacífica los conflictos.

...les decía a los niños: lo más significativo para ustedes es que lo cumplan, por ejemplo, si yo pongo ahí una regla de compartir materiales con mis compañeros. ...También queríamos cuidar no usar “no”, porque ¡no golpear!, ¡no pelear!... causaba al niño... lo invitaba a hacerlo... buscábamos una oración que fuera de manera propositiva... si tiro cosas las levanto, organizo mi espacio... ellos buscaban sus actividades y después pasaban a exponerlas al grupo... tratábamos de cumplirlas todo el tiempo... si nos equivocamos en ese tipo de reglas... se volvía a hacer la asamblea... se realizaba cada mes y los roles dentro de los que los niños iban participando, uno dirigía, uno secretario y así, si le tocaba era para que ellos hablaran, daban sus puntos de vista... (EMJ-S3-p.12)(F.476-490).

C) *generación de espacios de discusión sobre problemas del aula*

El maestro Juan recurre a la asamblea de grupo como estrategia para la toma de decisiones y la resolución de conflictos. En esta actividad los niños aprenden a participar de forma democrática y a tomar acuerdos. Esto hace que todos sean parte de la solución. Durante la explicación de la función de una asamblea retoma las experiencias comunitarias y las vincula con lo que sucede en el aula, mostrando el por qué se debe trabajar en la construcción de una sociedad democrática.

...se da discusión por hacer equipos, siempre querían hacer espacio con algunos niños no con otros, siempre cuidamos de hablar, siempre dábamos un diálogo... hacemos una pequeña asamblea de grupo... yo siempre les decía que nuestro salón, que nosotros diseñamos una convivencia. Las reglas que tenemos... podemos después llevarlo a lo exterior... ¿cómo resuelven los problemas en su comunidad? en la reunión, la cuenta pública a veces no llega a acuerdos, si nosotros queremos cambiar esa reunión vamos a empezar a hacer juicios muy pequeños... esas herramientas las aplicamos. Poníamos el caso y empezamos analizando, a hacer como un juicio para poder llegar a una mejor solución, les decía tú eres la autoridad... (EMJ-S3-p.11) (F.467-475).

D) participación organizada en acciones de interés local, escolar y comunitario

La situación originada por el COVID-19 resaltó la importancia de trabajar de manera conjunta con los padres de familia, comunidad y especialista en la atención de las necesidades de aprendizaje. El maestro Juan puso en práctica diversas estrategias de enseñanza. Mostró que la participación organizada de todos en el interés común “el aprendizaje de los alumnos” permite atender situaciones complejas como las que se viven actualmente.

...hicimos el balance del primer trimestre... niños que no habían reportado trabajo en el primer trimestre, fue lo más grave que nosotros vivimos en la pandemia... todos los trabajos eran enviados, llamadas telefónicas, etc.... Ahí empezamos a reportarnos... no habían contestado... nada más mandaba una foto, entonces ahí el equipo de gestión escolar, el técnico pedagógico... les pidieron a los maestros sus cuadernillos, planes de trabajo y ellos empezaron casa por casa, conjuntamente con el comité... se nos pidió a nosotros... su inscripción, ahí dice número, calle y barrio y ellos se encargaron de ir a visitar, entonces siempre trato de no estar en contra y ya cuando llegaban a su casa entregaban el material, con todo el cuidado de medidas sanitarias...(EMJ-S3-p.18)(F.765-775).

5.2.2.3.2 En lo que se refiere a la dimensión de participación y manejo de conflictos en el ámbito organizativo-administrativo se observan los siguientes indicadores:

A) promoción, desde la escuela, de capacitación a directivos, docentes y alumnos en resolución pacífica de conflictos

En el relato no se observan acciones conjuntas y planeadas encaminadas a la capacitación a directivos, maestros, alumnos y padres de familia sobre la resolución pacífica de conflictos, el maestro recurre de forma personal a instancias oficiales y externas.

B) generación de espacios entre docentes y alumnos para aportar al reglamento escolar

Para el maestro es muy importante favorecer la participación de los alumnos en acciones conjuntas en las que cada uno aporte elementos para la construcción de las reglas del aula, todos los alumnos contribuyen, asumen roles y tareas diferentes, su voz es escuchada y tomada en cuenta.

...tal vez porque los niños siempre hablaban con sus papás y sus mamás después de la jornada escolar, es que hay asamblea...les dije vamos a hacer una asamblea y los niños se reían... ¿cómo vamos a hacer una asamblea? y hacíamos todo... los citatorios, todo eso, que tienes que venir a tal hora, y tienes que hacer esto y en primer momento pensaban que era un juego. Debemos sacar nuestros puntos, nuestras tareas, y vamos a tratar de avanzar en forma de grupo, cuando alguien incumpla algún reglamento pues le vamos a decir... (EMJ-S3-p.12) (F.503-510).

C) Organización de eventos y actividades de reflexión y se escucha la voz de los alumnos sobre la problemática que enfrentan en la escuela y la vida social

Escuchar la voz de los alumnos es uno de los aspectos más importantes para el maestro Juan. Su estrategia es impulsar a los niños a participar en conversaciones en las que puedan expresar lo que les sucede en el aula y en su contexto familiar. Orienta a los estudiantes sobre la forma de relacionar las experiencias escolares y familiares.

...lo interesante siempre es escucharlos, todos sabemos que tienen pensamientos, que traen valores... normas, de acuerdo con sus hogares y ahí en la escuela queremos que ellos lo expongan, cómo es la actividad en la casa, cómo trabajan... la convivencia en el hogar. En primer grado nos pasó... el diseño de las normas de convivencia, pero ahora por familia... en este caso fue distinto porque no los veíamos, no los veíamos, como trabajaron en casa. Dile a todos tu propuesta para acabar tu libro y los niños... no pues poner un horario, despertarme a tal hora y trabajar con mis papás, y los papás leer las instrucciones y no poner en mal al maestro, y nosotros intentar guiarlo en forma adecuada... a veces, también ahí es una cosa lo que dice el papel y otra lo que hacían, pues eso buscábamos juntos... (EMJ-S3-p.12) (F.490-500).

D) participación organizada en acciones que atiendan las necesidades de la escuela y comunidad

En el relato no se observan acciones conjuntas y planeadas encaminadas a atender las necesidades de la escuela y la comunidad.

5.2.2.3.3 A continuación, podemos ver a qué indicadores de participación y manejo de conflictos en el ámbito socio-comunitario responden las prácticas del maestro Juan.

A) promoción de espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo en conflictos interpersonales

Para el maestro es importante propiciar la participación de los padres de familia en actividades que permitan abordar los problemas que enfrentan los niños. Los conflictos del aula y de la vida cotidiana se entremezclan, originando situaciones complejas que dificultan la relación entre los alumnos. El maestro Juan trata de mantener comunicación con los padres de familia, pide su colaboración, les explica la situación con el objetivo de que ambas partes puedan abordar de forma constructiva los conflictos.

...lo que tiene el niño pequeño es que es mucho más honesto, que no tiene todavía esos como esquemas del adulto que ¡no lo digas!, ¡no, es que ya me cansé! o que ¡mi mamá me regañó!, ¡mi mamá dijo que no lo entendía!, y le digo: ¿por qué no lo entendió?, es que mi mamá estaba cansada y no me quiso explicar, ¡pero yo lo hice como pude!, lo importante es que tú lo hagas, que trates de hacerlo, para que yo vea cómo va tu proceso... (EMJ-S1-p.8) (F.337-343).

B) generación de espacios de reflexión con padres de familia sobre el sentido y normas del reglamento escolar

El maestro implementa estrategias variadas como son las reuniones personales con padres de familia. Su propósito es reflexionar sobre las reglas de aula y la escuela, busca con ello la colaboración y la ayuda en el cumplimiento de las normas por parte de los alumnos. Utiliza el diálogo directo, por ejemplo, confronta a una madre con respeto y le muestra empatía. En su actuar se observa una comprensión de los motivos que impulsan a la madre a proceder de esa manera.

...esa situación del niño... la madre había estudiado una profesión que era también la docencia... por cuestiones personales lo dejó... en el niño recargaba toda esa necesidad de sobresalir ¡tú tienes que ser el único!, ¡tienes que ser el mejor!, ¡tienes que ser esto! y ¡no

debes juntarte con nadie!... el niño exactamente así cumplía. Es que mi mamá dice que yo tengo que ser el mejor, voy a ser mejor y no me junto con nadie... ya había sido reportado desde cuarto grado... no se integra, no quiere participar, no quiere hacer trabajo en equipo... siempre dice: mis compañeritos me molestaron... lo voy a hacer solo... hablamos con la mamá, tratamos de escucharla... entender como ella vivió... y dialogamos para que dejara al niño ser libre, porque al final no era la misma vida que tenía que el niño... iba a ir a otros contextos escolares... la primaria... a la secundaria, bachillerato y siempre estar con otro tipo de personas... (EMJ-S3-p.14)(F.583-596).

C) generación de espacios de reflexión y toma de decisiones con padres de familia sobre los problemas que enfrentan los alumnos dentro y fuera de la escuela

El maestro reconoce la problemática que viven las familias y actúa de forma intencionada, buscando espacios y estrategias que le permitan atenderlas. De acuerdo con sus narraciones, la violencia intrafamiliar se ha incrementado como consecuencia del confinamiento por la pandemia por COVID-19 y es necesario atenderla.

...descubrimos...la falta de empatía a veces de los padres de familia. En este caso, si descubrimos algo muy raro... son los padres de familia los que presionaban más a sus hijos, los comparaban, les gritaban, usaban malos modos para poder orientarlos... en mi caso, estábamos escuchando, viendo e interviniendo, decimos ¡es que así no se va a lograr nada! Y unos usaban palabras de mal modo, les decían ¡que si era tonto! y decíamos ¡esto es un proceso muy largo! ...en este período iba a ser dos o tres veces más lento... pero era normal... muchos padres de familia o lo entendieron así y seguían (inaudible) a los niños. Se planteó la situación igual con la directora, la supervisora, se dijo que se les dejara menos trabajo para ver si los papás podían apoyar más... se tenía contacto constantemente con ellos... había muchos papás que ¡a las once de la noche estaban mandando las actividades!, que ¡a las diez de la noche estaban llamando!” ¡es que no le entendí a la actividad!... tuvimos también un taller con la psicóloga... porque si es muy importante que el maestro también se sitúe en los puntos, no es la misma condición que vive esa familia que a veces por sus condiciones económicas es más difícil, a las que yo tengo (EMJ-S1-P.2) (F.84-96).

D) invitación a los padres de familia para participar en acciones que atiendan necesidades de la escuela y la comunidad

En el relato no se reportan acciones destinadas a favorecer en los padres de familia la participación en actividades que atiendan las necesidades de la escuela y la comunidad.

5.2.3 Balance final.

En el caso del maestro analizamos la práctica docente desde el Modelo de Convivencia Escolar en sus tres dimensiones, inclusión, equidad y participación. Realizando un balance final del caso, observamos que el eje central de las acciones y estrategias pedagógicas que utiliza el maestro Juan aluden de forma equilibrada a las tres dimensiones de la convivencia.

- Con relación a la inclusión observamos que la manera en la que el profesor reconoce y atiende las necesidades individuales y colectivas de los alumnos, inicia con un recorrido por cada uno de los hogares. El maestro integra al currículum las experiencias y la cultura de la comunidad mediante la participación en actividades en las que las familias comparten los saberes comunitarios. En su escuela existe una política institucionalizada de puertas abiertas por lo que se acepta a todos los alumnos sin distinción, integrándolos de forma efectiva en las distintas actividades curriculares y extracurriculares. El número de docentes en su centro de trabajo es elevado, sin embargo, eso no impide que se consideren las aportaciones de los maestros al proyecto común de escuela. Existe un trato respetuoso entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- En lo que refiere a la dimensión de equidad observamos que el maestro privilegia el buen trato entre docentes y padres de familia. Las reuniones de Consejo Técnico son espacios efectivos en los que se reflexiona sobre los asuntos de la escuela. El profesor es consciente de que los niños con alto desempeño pueden favorecer el aprendizaje de los niños con bajo desempeño, está convencido de que unos jalan a los otros. Considera que los niños de alto desempeño toman la función de mediadores, propician e intercambian puntos de vista con otros alumnos a partir de un objeto de

conocimiento, esto posibilita la apropiación de saberes en alumnos de bajo desempeño. Se establece una relación pedagógica en la que todos participan.

- Para atender los conflictos que se presentan en la escuela y la comunidad el maestro gestiona la ayuda profesional de otros especialistas e instituciones. Recurre a la asamblea como un modelo que le permite desarrollar en los alumnos habilidades para la resolución pacífica de los conflictos que puedan darse en el aula y en la comunidad.

Las preocupaciones y retos que se plantea el docente reflejan la idea de que la escuela si puede realizar una contribución a la vida de los alumnos y la comunidad, por lo que se debe favorecer el que los estudiantes aprendan a vivir y respetar la diferencia.

Para el maestro son claros los alcances que puede tener la *Convivencia* en la construcción de relaciones pacíficas duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, considera que el aspecto socioemocional es un factor determinante en la convivencia y el aprendizaje. Observamos que la *Convivencia* no es un constructo presente en el discurso docente. Sin embargo, sus prácticas denotan una clara preocupación y atención alrededor de lo que significa resolver problemas de forma pacífica.

Con relación al modelo de convivencia podemos mencionar que proporciona herramientas sólidas para analizar y comprender las prácticas docentes, es decir, es un modelo teórico que nos permite identificar las prácticas, al tiempo que nos da elementos sobre el camino que podemos transitar hacia la construcción de convivencia en la escuela.

En relación con el maestro, observamos que en todo momento trata de responder a las necesidades de los alumnos y pone en juego estrategias variadas de actuación. Queda claro que ser maestro es su vocación. Uno de los mayores desafíos es abordar los problemas “psicológicos” que se entremezclan con los asuntos “pedagógicos” y que influyen en el aprendizaje de los alumnos. Se puede afirmar que el aspecto psicológico, entendido como los aspectos emocionales, conflictos y violencia familiar (agresión física y psicológica) son

elementos que permean todo lo que sucede dentro y fuera del aula y la escuela, por lo que requieren la atención del docente.

Finalmente, en la escuela el niño adquiere distintos saberes, desarrolla habilidades que le permiten cuidarse a sí mismo, pero también cuidar a los demás. Es una oportunidad para desarrollar relaciones pacíficas, de convivencia con el otro. En relación con lo sucedido con lo pedagógico durante la pandemia por COVID-19, el maestro comenta que actualmente se está viviendo una situación inédita en el sistema educativo, “dar clases, enseñar a los niños” se ha convertido en un verdadero desafío. Lo que está sucediendo tiene implicaciones en todos los sentidos. La situación refleja, en palabras de Gagliardi (2020):

un estrés para todos los actores del sistema educativo. Muchos de los esfuerzos estatales e institucionales en estas primeras semanas estuvieron dedicados a canalizar esas angustias, habilitando espacios de consulta y diálogo. Otras propuestas estuvieron orientadas al desarrollo de habilidades y competencias que, en todos los sentidos, debían adoptarse con urgencia para constituir una experiencia inédita que probablemente se convierta en objeto de estudio de las ciencias sociales (p.2).

El momento es complejo, el maestro ha tenido que improvisar estrategias que le permitan trabajar con los alumnos de manera remota, enfocar el contenido de aprendizaje a la apropiación de conceptos básicos, trabajar con los padres que se convirtieron en adultos enseñantes y evaluar las evidencias de aprendizaje en relación con lo que cada familia pueda desarrollar.

5.3 Análisis de los dos casos

A continuación, se presentan los resultados del análisis horizontal de los dos casos de estudio. El objetivo fue encontrar aspectos persistentes y/o contrastantes en las experiencias de práctica docente que construyen la convivencia en el aula. En primer lugar, se alude a la trayectoria de formación profesional de los maestros como un aspecto fundamental en la comprensión de la forma en cómo abordan los desafíos de la profesión, para posteriormente

referirnos a las experiencias docentes vistas desde las tres dimensiones del Modelo de Convivencia Escolar. El análisis horizontal enfatiza el ámbito pedagógico-curricular considerado aspecto esencial en la comprensión de lo que se hace en el aula para propiciar los aprendizajes disciplinares y los que son fundamentales para la vida de los estudiantes, es decir, para aprender a vivir, aprender a convivir.

5.3.1 Formación profesional.

En relación con la formación profesional de los maestros observamos en las narraciones aspectos comunes. Ambos provienen de comunidades (rural o urbana) situadas en contextos socioeconómicos desfavorables del estado de Oaxaca. En estas poblaciones, las desigualdades sociales, que son visibles desde hace siglos, continúan marcando la vida de las personas. Las vivencias que ambos tuvieron como estudiantes, algunas veces desagradables, otras veces positivas, dejaron huella en su vida. Un ejemplo lo observamos en la experiencia compartida por el maestro Juan que nos relata que asistió a una escuela bilingüe en la que solo se enseñaba y hablaba español. Recuerda que su madre, hablante de zapoteco, evitó enseñarle su lengua ya que ella fue discriminada, situación que no quería que su hijo viviera. En los inicios de su vida profesional, la experiencia vivida en la escuela y con su madre, reforzó la creencia de que hablar una lengua indígena era algo vergonzoso asociado a la pobreza, ignorancia y un motivo de discriminación. La idea dominante es el ejercicio de un quehacer docente enfocado en un proceso castellanizador, monocultural en el que lo importante es que los alumnos aprendan y hablen español (Vásquez, 2020).

Después de un tiempo de ejercer la profesión, estas prácticas dominantes que siguen teniendo impacto en la educación, lo confrontan, ya que reconoce la importancia de la lengua como un medio de expresión que permite conocer la cultura y el mundo. Tiene claro que respetar la lengua materna de los niños es reconocer su identidad personal y social, es escuchar su voz y trabajar hacia la inclusión, es un asunto muy importante en la vida de los estudiantes.

En las experiencias narradas por los dos maestros identificamos que la elección de “ser docente” adquirió un sentido especial que no solo se relaciona con la profesión, sino que los

remite a su vida personal. En síntesis, el mayor interés que muestran ambos maestros por la profesión se relaciona con la idea que tienen sobre los alcances de la educación en la vida de los niños.

Un aspecto relevante en las narraciones se relaciona con el proceso de formación docente. Observamos, que si bien los profesores cursaron la licenciatura en épocas diferentes, se mantiene en ambos la idea de una falta de vinculación entre la teoría y la práctica y la presencia de un estado de indefensión al ejercer la profesión, no solo por la carencia de recursos materiales, sino principalmente por el vacío que perciben ante la falta de un acompañamiento pedagógico real ya sea por la parte oficial o sindical, y la separación que existe entre los conocimientos disciplinares y lo que sucede en las aulas y en la vida de los estudiantes y la escuela.

Han pasado dos décadas del siglo XXI e innumerables reformas educativas en el país, sin embargo, las condiciones para el ejercicio de la profesión docente no parecen diferentes a las del siglo pasado. Podemos afirmar que la responsabilidad administrativa del maestro aumentó en relación proporcional en la que ha disminuido la vinculación de su quehacer profesional con la vida de los estudiantes y de la comunidad. El desarrollo de la profesión se ve comprometido por los constantes cambios en las políticas educativas, generalmente relacionados con los periodos sexenales de gobierno. Esto permite ver una secuencia de inflexiones, avances y retrocesos que a decir de Tardif (2013) justifican el desaliento de los maestros sobre el valor de su quehacer, como lo explican en los siguientes fragmentos.

MC: cuando terminamos la licenciatura y nos mandan a la población, pues lógico que no es nada parecido lo que estás estudiando, lo teórico con la práctica. Así que tener mucho contacto con niños nos ayudó a controlarlos... (EMC-S1-p.2)

MJ: cuento la experiencia, teníamos que enfrentar en el grupo niños con debilidad visual, niños con aprendizaje lento, niños con ceguera, y... ¡no sabíamos cómo hacerle! Llegábamos y decíamos ¿cómo le hacemos? Todos decían, pues busquen lo que les enseñaron en la normal... dejábamos ahí mucho del trabajo porque francamente, a veces no podíamos con esos niños... (EMJ-S1-p.6)

El docente se prepara para desempeñar un papel de múltiples facetas. Su labor va del trabajo de planeación de las actividades en el aula, resolver asuntos administrativos, hasta su rol en la formación de ciudadanos. Sin embargo, coincidimos con la idea señalada por los propios docentes, quienes afirman que, en el proceso formativo, lo más importante debe ser establecer un vínculo entre su quehacer profesional y la realidad de los estudiantes. En palabras de Perrenoud (2007) este debe ser el eje central al que deben articularse los distintos saberes.

5.3.2 Experiencias de práctica docente en el ámbito pedagógico curricular.

En este apartado, nos referimos al análisis de los casos enfatizando el ámbito pedagógico curricular. Señalamos aspectos coincidentes en la práctica de los maestros, así como las diferentes formas de actuación que nos permiten identificar las lógicas de la interacción maestro-alumno, lo que nos acerca a la comprensión del objeto de estudio.

5.3.2.1 Aspectos de la práctica docente en la dimensión de inclusión.

A) En relación con la afirmación personal y cultural de los alumnos, observamos que los maestros hacen uso de diferentes estrategias, sin embargo, ambos mantienen como principio rector el conocimiento de las características personales y culturales de los alumnos. La maestra utiliza la entrevista a los padres de familia como estrategia para obtener información, su interés es conocer los hábitos personales y familiares, los valores, las necesidades, las redes de apoyo del alumno y de la familia. Los datos le permiten tener claridad del contexto y, junto a la evaluación diagnóstica, obtener un panorama más amplio de la situación que vive cada niño.

Contrariamente, el maestro considera que la visita domiciliaria a cada uno de los estudiantes es una práctica que le permite tener una idea clara de la situación de los alumnos, dónde viven, cómo viven, con quién viven, etc. Los docentes desarrollan estrategias diferentes, sin embargo, los dos coinciden en señalar que un aspecto fundamental para el logro de los aprendizajes es conocer las características y necesidades de los estudiantes y sus

familias. El interés va más allá de lo psicológico y se sitúa en tratar de comprender una realidad social. “Es necesario examinar las estructuras sociales que explican y condicionan la vida de los alumnos para tomar decisiones informadas acerca de los contenidos curriculares que es preciso incluir en la propuesta curricular” (Jackson, 2010, p.16).

MJ: me interesa mucho conocer en dónde viven, no porque quiera juzgar cómo es su casa, primero quiero conocer la distancia que recorren para llegar, quiero conocer por dónde pasan, por dónde caminan, es interesantes saber quiénes están en casa con ellos, con quiénes conviven, si hay hermanos mayores, a qué hora llega el papá, a qué se dedica la mamá. Todas esas situaciones te ayudan a conocer a los niños (EMJ-S3-p.15) (F. 613-618)

MC: siempre se les hace la de la ficha diagnóstica... se les hace un diagnóstico a los papás también... Porque te das cuenta de que ...por ejemplo... el niño con quién duerme ... con quién juega, qué juega y ves cosas, así como: creo el niño no juega, no creo que el niño lo haga... (EMC-S1- p.6) (F.291-295).

Consideramos que las estrategias implementadas por los docentes visibilizan los diversos mundos personales y culturales de los alumnos y abren la posibilidad de atender de forma pertinente sus necesidades individuales y colectivas.

B) Construcción de una comunidad respetuosa y solidaria

Sobre la construcción de comunidad respetuosa y solidaria, observamos que las acciones de ambos docentes reflejan una posición que considera el respeto, la empatía y solidaridad como aspectos esenciales en la vida del aula, las diferencias de cualquier tipo no son motivo de discriminación. Por ejemplo, al realizar actividades cívicas, la maestra, conocedora de las diferentes orientaciones religiosas de sus alumnos, respeta las posibilidades de participación de los niños en los diferentes actos escolares. Los integra a las actividades y les asigna tareas que no los confrontan con sus creencias religiosas, evita estigmatizarlos o discriminarlos.

En lo que se refiere al maestro Juan, observamos que organiza actividades para que los niños interactúen, se apoyen los unos a los otros y compartan a partir de sus diferencias personales. Por ejemplo, integra a los alumnos con discapacidad a todas las actividades que

se realizan en el aula y fuera de ella. La idea de la normalidad/anormalidad que condiciona el aprendizaje y la vida de los niños, no se contempla como eje de actuación, en el aula no se discrimina, ni se excluye por la condición de la persona. Piensa que el privilegio “que confiere la normalidad no es un preconceito en el niño y el grupo” se construye con el trato diferente en el aula (Skliar, 2016).

MJ: ... ¿qué es lo anormal o qué es la normalidad? ...son situaciones que nosotros tenemos que enfrentar...ellos empezaron a trabajar, cuando trabajamos con artes tocaban a los que se sentaban con ella y se juntaban los niños para que pudieran apoyarla, hacer alguna actividad, y empezaban a sacarla al patio...en silla de ruedas...le hicimos un cumpleaños.... los niños no le tenían miedo, ni...lástima.... era alguien, otra persona del grupo y que la tratamos de integrar. Entonces ahí fue cuando entendimos que hay diferentes características de cada niño y que a cada uno se le tiene que brindar una atención puntual (EMJ-S3-p.13) (F. 546-554)

MC... En la escuela hay niños que no veneran la bandera, es respetable...simplemente nada más el niño si se integra en el aspecto que si se forma, escucha el himno, el canto a la bandera, pero no saludan a la bandera, pero es respetable. Porque su religión de ellos no se lo permite, entonces también lo respetamos y...no etiquetamos a los niños diciéndole ¡tienes que hacerlo a la fuerza! (EMC-S2-P.14) (F. 703-705).

Las formas de actuación de los maestros ante las diferencias religiosas o cognoscitivas de los alumnos nos permiten mirar lo importante que es para ellos el respeto a la diversidad en el proceso pedagógico (vida del aula).

C) Integración en el currículum de las experiencias de vida y de sus conocimientos locales y culturales

Respecto a la integración al currículum de las experiencias de vida y conocimientos locales, observamos que los dos profesores tienen diferentes formas de actuación. La maestra improvisa cuando aborda contenidos disciplinares, tratando de recuperar e integrar el conocimiento cotidiano de los niños. Contrariamente, el maestro gestiona la participación planeada en actividades religiosas o civiles de la comunidad, relacionando los conocimientos comunitarios con los saberes escolares. El propósito de los dos profesores es que los alumnos

se identifiquen y reconozcan como parte de un grupo social con historia, costumbres y tradiciones propias. Al vincular los conocimientos familiares y comunitarios con los conocimientos disciplinares, se favorece la construcción de la identidad social, permitiendo que los alumnos relacionen lo que aprenden en la escuela con su vida cotidiana. Estas estrategias, visibilizan la posibilidad y pertinencia de relacionar los saberes cotidianos de los estudiantes con los prescritos en el currículo.

MC:... tenemos que improvisar en esa parte... me pasó, por ejemplo, con los medios de transporte, ahora el mototaxi... nos quedamos como obsoletos en los medios de comunicación, los medios de transporte... ahora entra... el mototaxi... si es cierto, es un medio de transporte y es el más utilizado dentro de las colonias... muy alejadas de la ciudad, y es el medio de transporte más utilizado de las colonias (EMC-S3- p.15) (F. 7764-768).

MJ: ...Es interesante conocer la tradición, la costumbre de cada pueblo, con los más pequeños se trabajan historias... ¿de dónde vienen? ¿cómo fueron fundados? por ejemplo, había grupos que invitaban a los abuelitos a contar historias... pues si mantienen una raíz muy fuerte, es característico en cuanto a la comida, en cuanto algunas festividades, es muy distinto a Zimatlán el pueblo cercano, se distingue cuando es San Pablo Huixtepec, cuando es Zimatlán (EMJ-S3-p.17) (F.737-743).

5.3.2.2 *Experiencias docentes en la dimensión de equidad.*

A) generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades de los alumnos

En relación a las mediaciones didácticas, vemos que los maestros desarrollan estrategias diferentes teniendo un denominador común, el principio de adecuación curricular. La maestra Carolina identifica, mediante un examen diagnóstico, el nivel de desempeño de los alumnos y aumenta o disminuye la complejidad de las actividades pedagógicas para cada estudiante ajustándolas a sus necesidades. El maestro Juan reconoce las necesidades de cada uno de los alumnos a través de diferentes métodos como son la entrevista a los niños, las visitas domiciliarias y actividades de exploración. A partir de ello, realiza los ajustes curriculares necesarios para atender las necesidades identificadas. Desde el enfoque de la epistemología

genética, toda actividad de aprendizaje lleva implícito un proceso de construcción, estructuración y significado que se da de forma particular en cada sujeto y está relacionado con la subjetividad del aprendiz y el contexto socio histórico específico, por lo que es indispensable generar mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades de los estudiantes (Hernández, 2017). Es decir, se refiere a las acciones intencionadas que favorecen los aprendizajes del alumno, atendiendo a las diferencias de desempeño y en las que los maestros aplican los conocimientos disciplinares.

MC: ... ellos van avanzando de la forma en que ellos lo van pudiendo... si ya hoy aprendieron la “a”, entonces ya se les quedó que esa es la “a”, y al otro día ya quieren saber otra letra más. Y con otros te tardas una semana, a veces pasan dos semanas y todavía no saben cuál es la “a”... bueno, entonces lo que voy a hacer con ella es ponerle la misma actividad, pero con más dificultad... ellos lo van a pintar, pero tú aparte le vas a poner alrededor bolitas de papel que vas a hacer con papel crepé... Dependiendo lo que estuviéramos trabajando (EMC-S1-p.7) (F.348-351).

MJ: ...ya estaba la niña en quinto y no sabía leer y escribir, entonces vamos a encontrar la dificultad, ¿en qué parte te quedaste? ¿por qué? tuvo que haber algo que no adquiriste. Entonces ahí implementamos actividades desde primer grado, segundo grado, tercer grado de acuerdo con las necesidades que ellos tenían. Niños con problemas a veces de matemáticas y no tanto que no lo pudieran hacer, sino que ya estaba estigmatizado, ¡eres tonto y no lo puedes hacer! ...utilizar material concreto, por ejemplo, cuando trabajamos con fracciones eso nos ayudó mucho, suma de fracciones, multiplicación, todo ese tipo de situaciones es lo que planteábamos la situación de clase (EMJ-S3-p.13) (F.560-568).

B) Reconocimiento manifiesto al esfuerzo y progreso en los aprendizajes de cada alumno. En relación con la implementación de estrategias destinadas a reconocer de forma manifiesta el progreso de cada alumno, es de llamar la atención que tanto el maestro de primaria como la maestra de preescolar no refieren prácticas relacionadas con esta forma de actuación. La idea del uso del reforzador social o refuerzo positivo no parece ser un recurso útil para los maestros, que lo perciben como una forma de acentuar las diferencias entre los estudiantes.

C) Promoción de estrategias pedagógicas colaborativas, orientadas a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño

En las experiencias narradas, se observa que los maestros utilizan estrategias diferentes. Pueden gestionar la colaboración entre los niños organizando actividades en equipo en los que participan alumnos con diferentes niveles de desempeño. La idea de que los alumnos de alto desempeño “empujan” a los alumnos con bajo desempeño a realizar tareas más complejas, toma lugar en la actividad. Por ejemplo, el maestro Juan analiza los resultados del método implementado para el aprendizaje de la lecto-escritura y lo modifica partiendo de la idea de favorecer el aprendizaje de los alumnos de bajo y alto desempeño. Lo que privilegian ambos maestros, es la mediación entre pares. Los estilos y desempeños diferentes de los alumnos son medios sensibles y estratégicos para un andamiaje que favorezca el aprendizaje. Desde el enfoque socio-histórico del aprendizaje, el andamiaje es entendido como las ayudas o apoyos que se brinda a los alumnos para promover determinados aprendizajes. Parafraseando a Vygotsky (1979) lo que en un momento aprendo a hacer con otros, posteriormente lo puedo hacer solo. El aprendizaje toma primero lugar en un plano interpersonal para después ocurrir en un plano intrapersonal.

MC: ...entonces...vemos que vayan participando... de manera grupal... en equipo, normalmente no es uno nada más el niño que... tiene más conocimiento, hay dos, tres chaparritos, entonces hacemos tres, cuatro equipos y tratamos de que cada uno de esos niños esté en cada uno de los equipos, para que él sea, pues si siempre hay como que el líder y tratan ellos de llevar a su equipo... ¿qué hacen? ...ir animando a los demás y se dan cuenta ellos que también lo pueden hacer... (EMC-S4-p.24) (F.1214-1221)

MJ: ...después del segundo trimestre, saqué ya el balance y por ejemplo tengo a seis niños que ya leen bien... y otros cinco que están en proceso de ya casi empezar a leer en forma adecuada... se optó por cambiar el método y metimos el silábico... se hizo un cuadernillo especial y se le dijo al padre de familia... aquí se van a repasar sílabas, empezar a aprender nuevas para formar palabras... el niño... va a traer mucho menos dificultades cuando regresemos, aunque no aprenda a leer de forma adecuada...

La idea de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos se visibiliza a través de acciones de trabajo colaborativo y mediaciones ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

D) Generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, como recurso para el aprendizaje

Sobre la generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, observamos dos formas de actuación. Por un lado, vemos que la maestra de preescolar relata la precariedad del contexto social, para ella, las condiciones de la escuela, la familia y la comunidad no favorecen el uso de recursos de la información, ya sean digitales y/o físicos, por lo que no forman parte de los medios a los que accede para propiciar el aprendizaje. En el otro extremo, observamos a un docente que trata de reflexionar con los alumnos sobre los desafíos de utilizar diferentes dispositivos electrónicos y redes sociales, en consecuencia, actúa para tratar de que estos se conviertan en verdaderos recursos para el aprendizaje, enfatizando a los estudiantes la importancia de aprender a utilizarlos.

MJ: ... esa capacidad de siempre preguntarnos ¿por qué las cosas?, ¿por qué? ...le había comentado... la lectura es una herramienta muy poderosa que, si la desarrollamos, podemos contrastar mucha información, no irnos. Les decía a los niños: tengan cuidado, porque ustedes están en un mundo en el cual lo importante ya no es buscar. Porque ahorita con un buscador ...aparecen como cien páginas, lo importante es que ustedes discriminen esa información la real de la no real. ...Están llenos de información... aparecen noticias, y cómo sabemos que es verdad... tienen que contrastar, ustedes tienen esa posibilidad... pero también tienen esa dificultad de decir ¿esto me sirve o esto no!... (EMJ-S1-p.8) (F.311-322).

Ambos docentes son conscientes de la importancia de utilizar las diferentes fuentes de información para acceder al aprendizaje, sin embargo, también reconocen, por un lado, las limitaciones del contexto y de la escuela y las dificultades para acceder a ellos. Y por otro, la situación del uso indiscriminado de dispositivos electrónicos y redes sociales y el impacto que tiene en la vida de los niños.

5.3.2.3 *Experiencias de práctica docente en la dimensión de participación.*

A) Aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo y la toma de decisiones en el manejo de conflictos interpersonales

Respecto a la aplicación de herramientas para la escucha activa y la toma de decisiones, los docentes compartieron experiencias en las que se privilegia el diálogo entre los estudiantes. La maestra utiliza como recurso la ejemplificación y comparación para mostrar los diferentes puntos de vista. Por ejemplo, en la interacción diaria, el uso del material didáctico genera tensiones y disputas entre los alumnos, ellos tratan de resolver las diferencias tomando como referencia la forma de actuación de sus padres o familiares, estas experiencias, en ocasiones son generadores de mayores discusiones, por lo que la docente interviene mostrando formas de resolver el conflicto a través del diálogo y la empatía. Los niños conversan sobre los motivos que existen detrás de tales hechos y la maestra evita calificar el asunto como positivo o negativo. En contraparte, el maestro recurre a la propia familia para tratar de resolver los conflictos que se generan en el aula, sus acciones están orientadas a involucrar a los padres de familia en la toma de decisiones y compartir con ellos la responsabilidad en la atención al conflicto.

MC: ...pues, ve uno la forma de decirles: mira mi amor, las malas palabras no se pueden decir, pero si mamá y papá lo dicen en casa, ellos sabrán... tú, pregúntales ¿oye mamá, por qué? ...de esa forma ellos les van a dar la respuesta ¿por qué lo hace? y si es que son inteligentes se van a dar cuenta de que están haciendo mal ¿no?, entonces trata uno de la mejor forma de... (EMC-S4-p.26) (F.1322-1323).

MJ: ...yo siempre he trabajado en sexto... había una situación particular ...niños que en los contenidos académicos si eran hábiles... pero el problema cuando hacemos trabajos en equipos decía: no es que no me gusta, no quiero trabajar, yo mejor prefiero hacerlo solo... platicamos con ellos ¿por qué no quieres trabajar? No, es que mi mamá dice que es mejor trabajar solo... entonces platicamos siempre con el padre de familia... se pueden hacer citas a domicilio para ver el contexto social en que se desenvuelven, porque una cosa es cuando vienen a contar aquí a la escuela y otra es cuando uno va a observar que hacen ahí (EMJ-S3-p.14) (F.575-583).

Ambos profesores tratan de desarrollar en los alumnos habilidades para manejar los conflictos de una manera constructiva, vemos acciones docentes que se acercan a “una pedagogía para una convivencia democrática” (Carbajal, 2018, p.18).

B) elaboración y revisión colectiva de las normas del aula

En relación con las normas del aula, observamos que la maestra enfatiza en el cumplimiento del reglamento escolar como medida para mantener el buen clima y prevenir los conflictos en el aula. El otro docente, realiza ejercicios pedagógicos para que los niños aprendan a desarrollar el diálogo democrático, la toma de decisiones y la expresión de sus diferentes puntos de vista (Carbajal, 2018). En este caso, las diferencias personales de los estudiantes no son un problema, son la oportunidad para conocerse, para compartir los unos con los otros, para realizar un ejercicio de poder en la toma de decisiones. Los profesores actúan ya sea de forma estructurada y rígida explicando las reglas de clase o de forma democrática realizando ejercicios de participación en el que los niños toman diferentes roles.

MC: ...llevamos una libreta ...es de incidencias. Para empezar, tenemos un semáforo, aquí pegado al pizarrón ...que el rojo es de mala conducta, el amarillo es que ya estás, así como que a punto de hacer algo malo o de pasar al semáforo rojo y el verde es que te estás portando bien... desde el primer día ya les digo: a ver chaparritos pongan atención vamos a trabajar, nosotros aquí tenemos un semáforo ¿ustedes han ido a alguna vez a algún lugar y pasar en un cruce donde hay semáforos?..... (EMC-S2-p.13).

MJ: ...les decía a los niños, lo más significativo para ustedes es que lo cumplan, por ejemplo, si yo pongo ahí una regla de compartir materiales con mis compañeros. ... También queríamos cuidar no usar “no”, porque ¡no golpear!, no pelear!... causaba al niño... lo invitaba a hacerlo... buscábamos una oración que fuera de manera propositiva... si tiro cosas las levanto, organizo mi espacio... ellos buscaban sus actividades y después pasaban a exponerlas al grupo... tratábamos de cumplirlas todo el tiempo... si nos equivocamos en ese tipo de reglas... se volvía a hacer la asamblea... se realizaba cada mes y los roles dentro de los que los niños iban participando, uno dirigía, uno secretario y así, si le tocaba era para que ellos hablaran, daban sus puntos de vista... (EMJ-S3-p.12)(F.476-490).

Estos ejercicios favorecen en los alumnos el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y la comunicación, en palabras de Carbajal (2013)” los docentes comparten el poder con los alumnos, asumiendo estas posiciones de liderazgo” (p.23).

C) generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social
Sobre la generación de espacios de discusión sobre los problemas del aula, ambos maestros refieren que los conflictos que se suscitan entre los alumnos están relacionados con la problemática que se vive en las familias o comunidades. Lo que acontece en la vida cotidiana de los niños, se manifiesta en el tipo de relaciones que establecen con los otros en el salón de clases. En su práctica, los docentes utilizan estrategias para abordar el conflicto que reproducen formas de actuación, valores dominantes, normas, ideas, prejuicios. Por ejemplo, la maestra lleva a cabo prácticas que reproducen la violencia de género y refuerzan el modelo de femineidad. La intención de “concientizarlos “poniéndose en lugar del otro, es una forma de normalizar la violencia masculina que no favorece el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos.

Contrariamente, el maestro reflexiona con el grupo sobre las situaciones que viven en sus familias y comunidades, organiza pequeños equipos de trabajo y genera espacios para que los niños conversen, dialoguen y lleven a cabo ejercicios de discusión y toma de decisiones de manera grupal. Recurre de manera frecuente a la asamblea para abordar los conflictos que se suscitan en la escuela. En las reuniones se utiliza la empatía como principio básico. El propósito de la actividad es llevar a los niños a reflexionar sobre las situaciones de la vida familiar y de la comunidad. Los estudiantes asumen diferentes roles en los que elaboran juicios y toman decisiones respecto a la mejor forma de resolver el conflicto. El maestro trabaja en mejorar el clima escolar. De acuerdo con Carbajal (2013) la implementación adecuada de prácticas de resolución de conflicto puede mejorar el clima dentro del salón de clases, la escuela y el desempeño académico de los alumnos.

MC:...estaban las niñas ahí y llegan los niños a molestarlas... les digo: los niños no deben estar golpeando a las niñas, las niñas son como una flor- yo, sutilmente explicándoles... a las niñas no se les debe golpear porque ellas son muy delicadas... ..ellas son muy frágiles... concientizarlos de que no se les debe golpear... entonces de las mismas niñas me responde

una: "...no es cierto, porque mi papá cacheteó a mi mamá y se aguanta, llora, pero se aguanta"... ..y yo dije: ¡híjole! así como que son respuestas que a veces no quisieras escuchar... y de momento a veces te agarran en frío... bueno pues esto pasó, pero... en nosotros no, es diferente, no sé qué pasaría, tal vez nuestros papitos discutieron por algo, tuvieron... algún inconveniente, que no debería ser así, pero ellos saben porque lo hicieron, pero nosotros estamos hablando de esto. (EMC-S4-p.25) (F.1250-1262).

MJ: ...se da discusión por hacer equipos, siempre querían hacer espacio con algunos niños no con otros, siempre cuidamos de hablar, siempre dábamos un diálogo...hacemos una pequeña asamblea de grupo...yo siempre les decía que nuestro salón, que nosotros diseñamos una convivencia. Las reglas que tenemos...podemos después llevarlo a lo exterior... ¿cómo resuelven los problemas en su comunidad? en la reunión, la cuenta pública a veces no llega a acuerdos, si nosotros queremos cambiar esa reunión vamos a empezar a hacer juicios muy pequeños...esas herramientas las aplicamos. Poníamos el caso y empezamos analizando, a hacer como un juicio para poder llegar a una mejor solución, les decía: tú eres la autoridad...(EMJ-S3-p.11) (F.467-475).

En las experiencias compartidas, observamos, por una parte, que el recurso utilizado por el maestro para desarrollar en los alumnos habilidades de resolución de conflictos, es una estrategia eficaz. Contrariamente, la maestra "reproduce en la escuela una cultura dominante que mantiene la heteronormatividad, se refuerza la masculinidad y se promueven identidades heterosexuales" (Toledo, Guajardo, Miranda y Pardo, 2018, p. 76). Coincidimos con Carbajal, cuando afirma que las técnicas de resolución de conflictos deben incluirse en el currículum, "en las materias básicas del currículum explícito con el fin de facilitar el desarrollo de habilidades dialógicas constructivas" (Carbajal, 2013, p.23).

D) participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.

Respecto a la participación organizada en acciones de interés local, observamos que ambos maestros desarrollan estrategias para que los alumnos cuestionen la realidad y reflexionen sobre ella. En ocasiones, ejemplifican formas de actuación relacionadas con su vida diaria y/o revisan obras literarias que consideran en primer plano la realidad social. La intención de

los maestros es que los alumnos identifiquen e imiten las maneras de actuar. Se impulsan acciones de reflexión.

MC: ...siento que los niños con el ejemplo avanzan más. Por ejemplo, yo tengo aquí basura tirada, se me cayeron unos papelitos, vamos a tratar... vean ustedes su lugar, vamos a levantar esas basuritas y las vamos a echar en el bote de la basura... los pedazos de papel más grande que recortamos vamos a recogerlos y a echarlo en la basura y lo hacen ¿no?, hasta competencia a ver quién más rápido, de volada levantan la basura. Son hábitos que se les van formando pues... sí manejamos nuestras reglas del salón (EMC-S2-p.13) (F.673-679).

MJ: ... nos basamos en esas novelas para despertar esa capacidad de poder reflexionar, de poder criticar, de no quedarse con lo que diga el autor, no quedarse con lo que diga el maestro. Le decía, no porque yo lo diga quiere decir que sea verdad, ustedes búsquenlo también, porque hay que seguir investigando, hay que seguir trabajando para que ustedes puedan mejorar, somos humanos. Y sobre todo lo que aprendo ponerlo en práctica, porque si no, no va a ser teoría nada más... (EMJ-S2-p.8) (F. 322-327).

A partir del análisis, podríamos afirmar que las prácticas de los maestros se acercan a una incipiente pedagogía crítica que busca desarrollar en los alumnos habilidades para la toma de conciencia de su realidad a partir de los acontecimientos sociales que viven (Carbajal, 2013).

5.3.3 Balance final de los dos casos.

Estudiar la experiencia educativa en voz del maestro es “acercarse a lo que alguien vive, a lo que las personas concretas experimentan en sí mismas” (Contreras y Pérez, 2010, p.23). En este trabajo, escuchar a los docentes nos acercó a la comprensión de la vida del aula, vida en la que interactúan las distintas dimensiones personales y colectivas del maestro y de los alumnos.

En el análisis horizontal, exploramos con mayor énfasis el ámbito pedagógico-curricular. Consideramos nos permite comprender las prácticas docentes en los aspectos didácticos, organizativos y relacionales que aluden a la planeación, desarrollo curricular y prácticas de enseñanza que buscan la construcción de aprendizajes disciplinares y formativos en los estudiantes. Es importante mencionar que los tres ámbitos deben leerse tanto en el plano particular como en el general. En este caso, separamos los ámbitos por el interés específico de lo que acontece en el aula, sin embargo, los sucesos, aspectos y condiciones de la vida cotidiana, se interrelacionan en los ámbitos pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario.

En cuanto a la dimensión de inclusión, identificamos que los maestros utilizan de forma consistente estrategias que privilegian el reconocimiento de las necesidades de los alumnos y sus familias, el respeto por las diferencias y la consideración de la importancia de los conocimientos culturales y comunitarios en el aprendizaje de los alumnos. La diversidad es el principio rector de las prácticas docentes.

En cuanto a la dimensión de equidad, observamos que la forma de actuación de los maestros muestra coincidencias respecto a la importancia de atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Ambos docentes utilizan el trabajo colaborativo, la mediación pedagógica entre pares y las adecuaciones curriculares. El maestro de primaria enfatiza la importancia del uso de las diferentes fuentes de información y los dispositivos digitales como recursos para el aprendizaje, la precariedad del contexto social no condiciona su trabajo. Contrariamente, para la maestra, las condiciones sociales de los niños limitan el acceso y la utilización de diferentes fuentes de información. Un aspecto relevante en la experiencia de ambos docentes es la idea del efecto negativo que tiene implementar acciones que reconozcan de forma explícita el avance de los alumnos en reuniones grupales.

Finalmente, respecto a la dimensión de participación, se observa que los maestros utilizan diferentes estrategias para favorecer habilidades para la reflexión, el diálogo y la conducta empática. La maestra recurre a mecanismos de control y vigilancia para contener los conflictos que surgen en el aula, valora el cumplimiento de las normas, para ella el respeto

es lo más importante, en algunos momentos trata de iniciar un proceso de reflexión con los alumnos, sin embargo, estos no toman decisiones. Contrariamente, el maestro trata en todo momento de reflexionar con los alumnos, incentivando su participación y el diálogo.

5.4 Discusión

La intención de esta investigación fue comprender como se construye la convivencia en el aula a partir del estudio de las experiencias de práctica docente de dos maestros de escuelas públicas del estado de Oaxaca. El estudio mostró la forma en que cada maestro vive y da significado a su práctica, y cómo esas prácticas adquieren un papel fundamental en la construcción de convivencia. Se presentó un planteamiento teórico-metodológico desde el enfoque de justicia social. La intención fue acercarnos a las prácticas docentes, entendidas como el eje en la construcción de convivencia. Teniendo como herramienta de análisis el modelo de convivencia escolar de Fierro y Carbajal (2019), revisamos las tres dimensiones propuestas mediante un proceso vertical y horizontal, lo que posibilitó caracterizar las prácticas docentes que construyen convivencia, fue un ejercicio que aportó solidez a la investigación.

En cuanto a la discusión teórica de los dos casos, presentamos aspectos clave de la práctica que aluden a la construcción de convivencia.

5.4.1 Papel del currículo en la construcción de convivencia.

En la investigación observamos que los docentes son capaces de repensar su forma de actuación ante los desafíos que le plantean la vida en el aula. Su proceder no siempre inicia de una intención pedagógica previa, de algo planeado, muchas veces se conducen de manera intuitiva ante la necesidad de responder a los retos que presentan los alumnos. Su actuar refleja dudas y preocupaciones relacionadas con los contenidos disciplinares, las tareas y/o las estrategias de enseñanza, pero principalmente, lo que les inquieta saber es ¿qué y cómo? hacer para relacionar las experiencias de vida de los alumnos con el currículo prescrito, sin alterar la posibilidad de que estos alcancen un aprendizaje de calidad. Observamos que el docente piensa que es importante integrar de forma real las experiencias de vida de los

alumnos, no solo como una tarea de transversalidad en el currículo prescrito, sino principalmente para responder a los propios desafíos de su práctica. Es decir, visto desde la perspectiva de la práctica docente es modificar:

una relación pedagógica vertical y descontextualizada, referida a textos normativos oficiales. Sin embargo, bajo esta estructura común se tejen relaciones con una diversidad de géneros discursivos orales y escritos, que expresan tanto el saber escolar legítimo como el saber fundamentado en la experiencia de los sujetos (Rockwell, 2007, p. 209).

Un ejemplo de esta forma de actuación, la observamos cuando en una secuencia didáctica, la maestra desarrolla temas que se relacionan con el género, afirmando que las mujeres usan pelo largo y aretes y los hombres pelo corto sin aretes. Los niños le manifiestan la contradicción que ellos observan ya que, de acuerdo a su experiencia, el uso del pelo largo y aretes no es exclusivo de las mujeres. Sus padres, tíos y personas conocidas de la comunidad (como los mototaxistas) usan pelo largo y aretes, algo que contradice totalmente los estereotipos descritos. Esta situación podría haber provocado que la docente ignorara los cuestionamientos o respondiera de forma desproporcionada a los niños, sin embargo, la dejan sin respuesta, preguntándose en qué momento los valores, normas y los contenidos disciplinares se han desvinculado de la realidad de los alumnos y este hecho ha pasado inadvertido para los maestros.

La exigencia de una respuesta por parte de los niños, provoca en la profesora un proceso de reflexión sobre los conocimientos disciplinares y los que, procediendo de un saber práctico y cultural, se contraponen a esos valores correctos. Es decir, estos aspectos nos refieren al currículum, entendido como una construcción histórica, como el conjunto de normas, pautas y valores que, en un determinado tiempo, dominan los discursos políticos y las prácticas docentes, todo lo que alude a los aspectos explícitos e implícitos que dominan las formas de actuación del profesor (Bolívar, 2003).

En la reflexión, la maestra reconoce que lo que sucede en el aula, lo pedagógico curricular, no solo refiere a lo explícito, a los contenidos y tareas visibles, sino que, también alude a lo implícito, a sus propios prejuicios y valores, a los aspectos de la interacción con los alumnos, a los conocimientos negociados, a las normas, a las preocupaciones que provienen de las experiencias personales y comunitarias que han sido evadidas cotidianamente ya que no forman parte de los saberes dominantes.

Desde el enfoque de convivencia, vemos que la práctica del maestro posee un enfoque inclusivo, sin ser una forma de actuación intencional, el maestro aborda la situación desde una perspectiva que implica la posibilidad de que los alumnos expresen y compartan sus historias personales. Es decir, reconoce la necesidad e importancia de incluir en el currículum las experiencias y saberes personales, incorporar las diversas identidades individuales y colectivas de los alumnos, valorando y respetando esas experiencias compartidas. Esto, que parece ser una práctica ocasional, sucede en otros momentos de la vida en el aula, por lo que, pensamos alude a algo más cercano a una práctica reflexiva, a una forma de actuación docente que cuestiona el currículo y que busca, desde su propia agencia⁴, realizar cambios a las propias prácticas, a los valores y normas explícitas e implícitas del currículum.

Haciendo referencia a Bolívar (2003), quien afirma que cuestionar las prácticas y saberes prescritos no debe ser una estrategia automatizada, esporádica, ocasional, sino debe surgir de la necesidad, del momento histórico y la revaloración del saber práctico, podemos afirmar que las prácticas inclusivas, vistas en acciones como la incorporación al currículum de las experiencias de vida de los alumnos, no son estrategias automatizadas. Para llevar a cabo esta tarea, es necesario desarrollar elementos de formación que orienten el trabajo docente hacia la reflexión.

⁴ Anthony Giddens, 1987. Refiere que ser un ser humano es ser un agente y ser agente es tener poder. "Poder" quiere decir capacidad transformadora, la capacidad para intervenir en un juego dado de eventos para de alguna manera alterarlos (p.7).

Al hablar de inclusión, no solo hablamos del reconocimiento de las experiencias de vida, hablamos de la construcción de convivencia en el ámbito educativo, del reconocimiento de la diversidad, de una política de puertas abiertas a la comunidad, de la promoción de actividades y tareas que incluyen aportes de los padres, madres de familia y comunidad al proceso de aprendizaje. Hablamos de la atención al buen trato entre los miembros de la comunidad escolar y la creación de espacios de diálogo con los padres de familia para fortalecer el respeto y el reconocimiento de la vida de la localidad en las actividades curriculares, es decir, nos referimos a las buenas prácticas docentes encaminadas a construir convivencia en el aula.

Zeichner (2017) afirma que el profesor bueno o un buen profesor, no es aquel que es capaz de seguir un currículo normado y rendir las mejores cuentas sin pensar, sino el que es capaz de reflexionar sobre lo que sucede en el aula y tomar decisiones en beneficio de sus alumnos, entonces pensamos que nuestros profesores, los maestros participantes en esta investigación, podrían ser catalogados como buenos docentes, en tanto son capaces de reflexionar sobre lo que sucede en el aula, sobre sus propios valores, prejuicios e identidades y tomar decisiones en beneficio de la diversidad del alumnado y de su aprendizaje.

5.4.2 Prácticas de resolución de conflictos en el aula y la escuela para construir convivencia.

En la escuela, los conflictos se manifiestan de forma espontánea, son inherentes a las relaciones que se establecen entre los alumnos y el docente, son parte de la vida compartida del aula. Resolver un conflicto alude a la forma en cómo el docente y los alumnos actúan ante las diferencias que se suscitan en esa vida compartida. Como asuntos constitutivos del ser humano, los conflictos refieren a “aquellas situaciones en las que se presenta oposición en la percepción, intereses, necesidades y/o valores entre las personas, grupos o estados en relación con un objeto o idea en disputa” (Galtung, 2013, p.).

Vista la convivencia desde el enfoque de justicia social, el interés de lo que sucede en la escuela, considerado un espacio social donde los alumnos interactúan cotidianamente en la diversidad (Parker, 2006; Reimers, 2003, citado en Carbajal, 2013) nos lleva a pensar sobre las estrategias que pone en práctica el docente para atender los conflictos cotidianos que se suscitan en el aula.

En la investigación, observamos que los maestros, desde su experiencia y sin ningún apoyo de la parte oficial o sindical, abordan los conflictos poniendo en práctica diferentes formas de actuación, su intención es mantener un buen clima en el salón de clases. Un grupo de estrategias las podemos ubicar en el nivel de contención de la violencia (peacekeeping), en tanto que otras se entienden como formas de actuación que se asocian a prácticas pedagógicas que busca la resolución pacífica de los conflictos (pacemaking).

Es decir, identificamos prácticas docentes que se enfocan en la prevención de la violencia (peacekeeping) cuando la maestra, utilizando un semáforo, les presenta y explica a los alumnos el reglamento escolar. Enfatiza que el cumplimiento de las normas es un recurso que permite que se entiendan, relacionen, respeten al otro y se mantenga la disciplina en el aula. Su estrategia no incluye la posibilidad de diálogo sobre la pertinencia de las reglas, alude exclusivamente a la prevención y control del comportamiento agresivo o disruptivo de los alumnos. Las prácticas de la maestra son un ejemplo claro de la tendencia dominante en las escuelas, en las que se privilegia la atención de los conflictos desde la perspectiva de la contención de la violencia. Estas acciones se gestionan bajo el supuesto de que se promueve la seguridad humana cuando los alumnos responden adecuadamente a los mandatos y reglas establecidas por la autoridad (Carbajal, 2013).

Contrariamente, observamos que el maestro recurre a estrategias que muestran un nivel diferente de comprensión y atención a los conflictos. El profesor trabaja el diálogo con los alumnos, escucha los diferentes puntos de vista, razona con ellos de forma persuasiva, negocian, toman acuerdos y decisiones de manera conjunta. Enfatiza a los niños la idea de que las habilidades para la resolución de conflictos les permitirán ver los hechos de forma diferente y actuar de forma diferente. Por ejemplo, menciona que pueden usarlas en las

asambleas que se realizan en la comunidad y en las que los adultos muchas veces no se ponen de acuerdo sobre la forma de solucionar un conflicto. Abordar la situación desde esta perspectiva podría ayudar a resolver los conflictos de forma pacífica. Estas prácticas refieren a lo que Bickmore (Ibíd.) menciona como el desarrollo de “habilidades constructivas para el manejo de conflictos con valores no violentos que se espera muestren los ciudadanos, presentes y futuros” (p.23).

Podemos afirmar que la forma de actuación del maestro contribuye a la transformación de las causas profundas que generan la violencia en el espacio micro social (aula y la escuela), favoreciendo la equidad, la inclusión y las oportunidades de participación.

Las experiencias de práctica de los docentes aluden a lo que Fierro y Fortoul (2017) nombran como un proceso en el que “el docente aprende operativamente a conducir la clase y a manejar el grupo y, aunque son tareas diferentes, ambas coinciden en la generación de aprendizajes tanto de los alumnos como del propio docente” (p.49). Pensamos que contrariamente a señalar lo que el maestro no hace para resolver de forma pacífica los conflictos, construir paz, habría que mencionar lo que hace y cómo lo hace, a pesar de no contar con los conocimientos teóricos para hacerlo.

La meta y método ideal para resolver los conflictos es el desarrollo de habilidades para la construcción de paz justa, sin embargo, como afirman Bickmore, (2011); Carbajal, (2013); Fierro y Carbajal, (2019) resolver los conflictos de forma constructiva, se trabaja de manera paulatina, no es un suceso aislado. Se construye uno sobre otro, es decir, es necesario que el docente y los estudiantes trabajen en el desarrollo de habilidades para afrontar, tomar decisiones y resolver los conflictos que enfrentan no solo en la escuela, sino los que se generan en su vida diaria.

Construir “uno sobre otro” significa que cuando la maestra vigila que se cumpla el reglamento escolar, desarrolla estrategias para mantener un buen ambiente en el salón de clases, contiene los conflictos, mantiene la disciplina del aula, sin embargo, en este proceso los niños también aprenden a vivir, a ser persona, a convivir. Se está favoreciendo en el niño procesos cognoscitivos como la discriminación, razonamiento y socioemocionales como la

empatía, el respeto por el otro y analizar las consecuencias de que tienen sus actos. Procesos necesarios para el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas más complejas como el manejo de la ira, la empatía, la comunicación asertiva y el autocontrol, indispensables en la construcción de convivencia.

La estrategia a utilizar en el nivel de contención (peacekeeping) debe ser el “corregir el hacer, no el ser” centrar la atención en la importancia de las normas de clase como un vehículo para lograr una mejor relación con el otro (Maturana, 1983, p.142), esto permitirá acercarnos al desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos de manera pacífica (peacemaking) a través del diálogo y la negociación y guiar el camino hacia una tarea más compleja que subsume los dos procesos anteriores, la construcción de paz (peacebuilding), la construcción de convivencia sana y pacífica.

5.4.3 La reflexión docente como estrategia de transformación hacia la convivencia escolar.

Las experiencias narradas por los maestros nos permiten acercarnos a lo vivido, a observar el camino que siguen en la interacción con los alumnos, cómo se da la acción pedagógica. Sin embargo, la práctica docente no se limita a lo que sucede en el aula, implica el trabajo que realiza el maestro fuera del aula, ya sea de manera individual con sus alumnos, con otros docentes y/o con su familia. Lo narrado muestra también sus valores, sus normas, sus miedos, sus sueños, el sentido de su trabajo y el sentido que le atribuye a la escuela. Es un ejercicio reflexivo que supera en ocasiones el sentido común, se analiza “lo que está en juego fuera de la clase y que influye en lo que pasa y forma parte de la práctica “(Perrenoud, 2007, P.157). Podemos afirmar que las experiencias que los maestros han tenido en su práctica los conducen hacia una reflexión individual, la mayor parte de las veces centrada en el sentido común. Reconocen que, con el paso de los años, se han hecho más especializados, han aprendido a saber hacer. Para Perrenoud, saber hacer implica:

llegar a un estado en el que los esquemas han sustituido a las reglas y estas se han incorporado a través de un proceso formativo largo, es decir, se ha aprendido a analizar y reflexionar, en relación con el mundo, el pensamiento y el saber (2007, p.85).

No siempre ese saber hacer del que habla el maestro está relacionado con una práctica reflexiva. Por ejemplo, el maestro Juan refiere que ahora, a diferencia de sus primeras experiencias como docente, cuando se enfrenta a una situación no prevista como puede ser la incorporación de alumnos con necesidades especiales, piensa y actúa diferente. No se centra en la rutina o en las ideas propias, en los saberes disciplinares o las experiencias de práctica. Analiza y percibe las cosas de manera diferente, en función a ello evalúa y toma decisiones. Cada caso lo ubica en relación con el contexto, a la situación individual y colectiva del alumno.

Al mismo tiempo, reconoce que, en algunos momentos, sus esquemas personales no le permiten actuar de forma reflexiva. Ser reflexivo lo ha desarrollado paulatinamente, algunas veces obligado por las condiciones de la práctica al tratar de comprender el mundo de los alumnos, en relación con su propio mundo. La intención lo ha llevado a un proceso interno en el que cuestiona su actuación, sus formas de pensar y percibir las situaciones.

Es decir, en el ejemplo vemos que la actitud como profesional reflexivo, no solo está sujeta a la experiencia práctica, a los conocimientos disciplinares o al proceso formativo en los años de ejercicio profesional, está relacionada, principalmente, con una disposición interna hacia la comprensión de las situaciones educativas que tienen la intención de mejorar su práctica docente frente a la diversidad del alumnado y por ende favorecer el aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Perrenoud (2007) los maestros se escuchan a sí mismos y tratan de “aprender de la experiencia, mejorar con el transcurso de los años y crear un sistema didáctico para desarrollar el saber hacer” (p.47).

Para llegar a ese saber hacer que menciona el autor, se debe reflexionar internamente, como lo relata la maestra Carolina, al señalar que durante años ha cumplido con el currículum

prescrito, sin embargo, se ha percatado que los tiempos han cambiado y ni los contenidos disciplinares, ni los saberes prácticos han podido darle las herramientas para responder a los desafíos que surgen en el aula. Su actuación proviene de un proceso reflexivo que la lleva al desarrollo de esquemas que le permitan atender a las diferentes situaciones que le plantean los alumnos.

Un ejemplo de esta forma de actuación se da cuando la docente tiene que responder al comportamiento violento de los niños, su práctica, aunque reflexiva, es espontánea, necesita ser trabajada sistemáticamente para llegar a convertirse en una práctica intencional “que relacione el mundo, la acción, el pensamiento y el saber” (Perrenoud, 2007, p.86).

A partir de estas experiencias, podemos afirmar que la discusión sobre la reflexión docente se centra en la posibilidad de que el ejercicio reflexivo se convierta en algo sistematizado, que pasa de un análisis de sentido común o que recurre a teorías de mucho valor psicológico o psicoanalítico, pero de escasa utilidad para la práctica, a un proceso en donde exista, de acuerdo con Perrenoud:

- Un conocimiento teórico en ciencias cognitivas
- Una intención común y deliberada de trabajar por explicar las estructuras de la acción, sin detenerse en lo anecdótico
- Posibilidad de describir la acción, antes que buscar los móviles, cuidando en las interpretaciones que pueden cargarse de intencionalidad y sentido excesivo
- Una ética coherente, con lucidez conceptual que identifique el límite entre el análisis y desarrollo de las estructuras y otros métodos como el psicoanálisis (p.160).

Reflexionar es “el acto de volverse sobre sí, por el cual un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y responsabilidad moral, el principio de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto” (Ricoeur, 2002, citado por Fierro y Fortoul, 2017, p.120).

Para desarrollar prácticas docentes que construyan convivencia, es necesario que el profesor trabaje para convertirse en un practicante reflexivo, modifique estructuras y tenga una disposición interna para la reflexión, no es un ejercicio sencillo, en el camino podemos

perdernos, por ejemplo, en reflexionar sobre experiencias trabajadas a la luz de un sistema educativo globalizador, de rendición de cuentas, individualista, hegemónico. Sin embargo, la reflexión docente, en un marco referencial de justicia social, debe trabajar intencionalmente en la reducción de las desigualdades sociales, lo que favorecerá prácticas docentes encaminadas a la construcción de convivencia en el aula, de acuerdo con Perrenoud (2004) la dimensión reflexiva de la práctica está en el centro de todas las competencias profesionales y constituye parte de su funcionamiento y desarrollo.

5.4.4 La escuela, espacio de transformación.

El concepto de convivencia parte de la idea de que la escuela sí puede hacer una contribución a la vida de los estudiantes, la familia y la comunidad, es decir, en palabras de Maturana (1999) la educación es el principal dominio de transformación, educar es convivir, es guiar el proceso educativo hacia la convivencia de nuestra comunidad.

En la diversidad de nuestras acciones, en las formas de vivir, ver y conocer el mundo, también se refleja la diversidad que nos caracteriza como seres humanos, diferencias que van más allá de los asuntos biológicos y/o racionales. La diversidad se aprecia en la experiencia educativa, es decir, en la vida vivida por cada uno de los que participan en el acto educativo, son experiencias que tienen una implicación subjetiva en cada uno, que le afectan, que no pasan de largo, que es algo significativo para quien lo vive (Contreras y Pérez, 2013).

Entendida la experiencia educativa desde el enfoque de convivencia, implica que el sentido de la educación es hacer que las experiencias de los alumnos y los maestros se traduzcan en experiencias transformadoras, que aquello que no pasa de largo, que aquello que te afecta, te marca, te implica, que se tiene, sea algo que te construya como ser humano, que te permita desarrollar aprendizajes fundamentales para vivir en sociedad (Delors, 1996).

Sin embargo, para los maestros, inmersos en la complejidad de la práctica, se va desvaneciendo el poder transformador de la educación. Observan situaciones que los afectan,

que los confrontan incluso con su propia vida vivida y para las cuales el currículo prescrito les impone una forma de actuación limitada.

Es un contexto incómodo en el que el docente debe cumplir con límites marcados de actuación, lo que implica dejar al alumno en un estado de vulnerabilidad con consecuencias poco favorables para el aprendizaje y lo más importante para su vida. Lo deseable es que, en un proceso reflexivo, el maestro vincule los distintos saberes y la participación de los padres y comunidad para trabajar intencionalmente en transformar la vida de los estudiantes.

Por ejemplo, la maestra refiere que lo que afecta el desempeño de los alumnos no es su capacidad cognitiva, sino las situaciones familiares relacionadas con la violencia física, emocional, psicológica y/o verbal que sufren los niños en sus hogares. En su reflexión, reconoce que su actuación es limitada, sin embargo, más allá de la escasa posibilidad de actuación, tiene un compromiso moral y una responsabilidad que debe cumplir, por lo que insiste, mediante diversas estrategias, en establecer una mayor comunicación con los padres de familia para reforzar en casa lo que se trabaja en el aula.

Se enfatiza a los padres la importancia de establecer y cumplir normas familiares como un mecanismo para trabajar el respeto, el entendimiento, el diálogo y la empatía. Sus acciones, buscan acompañar al niño para que lo que le afecta, le marca, le implica, le construye como ser humano, sea algo que se sustente en relaciones positivas.

5.4.5 Importancia de la relación familia-escuela en la construcción de convivencia.

En los relatos identificamos lo importante que es para los maestros establecer un vínculo de correspondencia educativa con los padres de familia y autoridades. Relación que no debe ser ajena a la comunidad. Delors (1996) considera que la educación no sólo es un derecho, sino es la posibilidad de construir una mejor calidad de vida para el individuo y su familia.

El vínculo docente-familia, se traduce en la posibilidad de involucrar a los padres en el desarrollo de habilidades para que los niños se expresen, dialoguen sobre sus problemas personales y tomen decisiones. La educación debe ser un espacio participativo en el que cada uno de los actores debe asumir su rol y corresponsabilidad.

En la narración de las experiencias de práctica, los maestros mencionan la importancia de generar espacios de reflexión compartida con los padres de familia y la comunidad, en las que se converse y dialogue sobre los asuntos que viven los niños en sus hogares, ya que estos no se quedan en el ámbito personal, se llevan a la escuela.

Los conflictos que se viven en el hogar, con la familia, son los temas de conversación más recurrentes entre los alumnos. Los niños hablan sobre las agresiones físicas, verbales, emocionales y psicológicas que reciben de sus padres, que se generan entre los hermanos, entre los mismos padres, entre los familiares y las disputas que dan entre los amigos y vecinos.

La maestra comenta estas situaciones y refiere que las experiencias de agresión física que viven los niños se manifiestan en un comportamiento agresivo hacia sus compañeros de clase, en el desafío a la autoridad y el involucramiento constante en disputas, por lo que, apoyada por profesionales, busca la participación de la familia para mejorar las relaciones personales, familiares, sociales y comunitarias. No se trata de buscar que los alumnos obedezcan ciegamente, sino de generar una conciencia sobre las consecuencias de la violencia física, psicológica, verbal en la vida de los niños, de la familia y de la comunidad.

Aspectos importantes relativos a la participación de los padres de familia y comunidad, se han mostrado en las experiencias docentes generadas a partir del aislamiento por COVID-19. La olvidada y pretendida corresponsabilidad de la educación, tomó un papel relevante. Los padres se convirtieron en adultos enseñantes, en el vehículo para el trabajo pedagógico. Las condiciones de desigualdad social se hicieron visibles en la precariedad de los recursos de la escuela y de las familias. El maestro estrechó el vínculo con los padres de familia a través de

comunicaciones por WhatsApp, tratando de abordar un currículo prescrito totalmente ajeno de la realidad social.

Refiere el maestro que la pedagogía científica, se cambió por una pedagogía vulgar que dio nulos resultados para los modelos oficialistas centrados en la eficiencia administrativa, pero relativamente positivos para los alumnos. Durante el confinamiento por la pandemia por la COVID-19 la comunidad asumió su papel en el proceso educativo y trató de favorecer las oportunidades de comunicación e información de los estudiantes a través de la instalación de salas públicas de cómputo con internet. En cierta medida, se recuperó la corresponsabilidad de la educación en la triada maestros-padres de familia-comunidad. Relación en la que la autoridad educativa tanto federal como estatal no tuvo participación y ni presencia.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación, muestra el resultado de un esfuerzo por comprender las prácticas docentes de inclusión y equidad que construyen la convivencia en el aula en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Al ser una investigación de corte cualitativo, nuestro propósito no fue mostrar datos, sino dialogar en torno a la forma en que se construye convivencia a partir de las experiencias de práctica de dos maestros de escuelas públicas ubicadas en el contexto oaxaqueño.

Los resultados muestran que la convivencia en el aula se construye a partir de prácticas que impulsan:

- Una actividad docente reflexiva sistemática e intencional
- La incorporación de las experiencias de vida y los conocimientos de los estudiantes al currículum
- El desarrollo de habilidades para atender y resolver los conflictos de manera pacífica
- Acciones para la transformación de la educación, desde un marco de justicia social
- Metodologías que potencian la corresponsabilidad de los padres de familia y comunidad en el acto educativo
- Actuaciones docentes cuyo eje rector es la construcción de aprendizajes de calidad en los alumnos
- El reconocimiento de la diversidad como principio rector de la vida en el aula
- El reconocimiento de las condiciones de desigualdad social en las que se encuentran inmersos los alumnos, los docentes, la escuela y la comunidad, lo que le permitirá observar la realidad educativa con mayor profundidad.

Los referentes teórico-metodológicos nos guiaron en la indagación y permitieron dar respuesta a las preguntas planteadas. En el estudio, se identificó un grupo de interacciones en el aula representadas por lo que Fierro y Fortoul (2017) llaman una dinámica de

intercambios y negociación entre los alumnos y entre el maestro y los alumnos. Estas prácticas se caracterizan por relaciones dialógicas centradas en las vivencias subjetivas de los alumnos y maestros que provocan actuaciones pedagógicas diferenciadas. En acciones se encaminan a favorecer el trato respetuoso entre los estudiantes y el docente a partir del reconocimiento de las diferencias.

En la capacidad del maestro para reconocer lo que le incomoda de la experiencia vivida en el aula y que se relaciona con sus experiencias personales. La posibilidad de admitir que los desafíos planteados por los alumnos no pueden evadirse y exigen respuesta, por lo que debe tomar sus propias decisiones para enfrentar los retos.

La inclusión se favorece cuando, los docentes integran al currículum las experiencias de vida y la cultura de la comunidad, impulsando la participación de las familias en actividades escolares en las que se comparten los saberes locales y los retos en la construcción de comunidad. Se impulsa la aportación de los maestros al proyecto común de escuela y la gestión de un trato respetuoso entre todos los actores educativos, manteniendo una política institucionalizada de puertas abiertas en la que se acepta y escucha a todos los alumnos sin distinción, integrándolos a las actividades curriculares y extracurriculares de la escuela.

Las acciones docentes están basadas en el reconocimiento de la gestión de estrategias de enseñanza colaborativas entre alumnos de alto y bajo desempeño como un mecanismo para reducir la brecha en los aprendizajes. Es importante mencionar que las condiciones emergentes por la pandemia por COVID-19 favorecieron la relación pedagógica con otros actores educativos, en la que todos participaron en la construcción del aprendizaje.

En la investigación se visibilizó la problemática relacionada con la violencia verbal, física y psicológica que sufren los alumnos en los contextos familiares. Esta realidad rebasa las posibilidades de actuación docente marcadas por las instancias rectoras, sin embargo, observamos que los maestros actúan desde una posición empática con los alumnos y toman sus propias decisiones tratando orientar y reflexionar con los padres de familia sobre la importancia de atender las situaciones emocionales de los niños. Esto nos plantea la

necesidad de fortalecer el acompañamiento pedagógico del docente, impulsando la formación y la relación con otros profesionales. Observamos que los maestros trabajan de manera presencial y remota en el desarrollo de habilidades comunicativas para que los niños aprendan a ser escuchados y tomar decisiones, lo que favorece el desarrollo de estrategias para la resolución pacífica de conflictos.

Al eliminar el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) de la SEP, orientado hacia la atención de la violencia, se suprimió la posibilidad de posicionar el tema como un punto de relevancia no solo en las políticas públicas, sino como un asunto situado en la vida del aula y la escuela.

En el estudio se reconoce que la investigación educativa sobre convivencia está alejada de la vida de las escuelas y los maestros. Es decir, no existe un vínculo directo entre el trabajo docente, la vida cotidiana de las escuelas y las investigaciones sobre convivencia. Los trabajos de investigación se convierten en documentos de difícil acceso para los docentes que en ocasiones recurren a medios no académicos buscando respuesta a las inquietudes sobre lo que pasa con los conflictos en la escuela, en el vivir y en el convivir de maestros y alumnos. Sin embargo, observamos que a pesar de las contrariedades y condiciones desfavorables los maestros construyen convivencia con prácticas pedagógicas abiertas al diálogo, la reflexión y el aprendizaje.

Las prácticas de los maestros oaxaqueños se inscriben en un contexto en el que el conflicto está inscrito “*per se*” en la vida del aula, la escuela, los niños y los propios maestros que, desde su posición, se han enfrentado a constantes problemas sindicales. La situación ha desgastado el interés político de su profesión, sin embargo, observamos que, a pesar de estas dificultades, los maestros concentran su energía en transformar su práctica con sus propios recursos, fortaleciendo su participación en la toma de decisiones educativas al interior de su localidad, impulsando proyectos que estén inscritos en la vida de las comunidades.

Podemos describir la práctica de los maestros oaxaqueño como acciones reflexivas enfocadas en construir relaciones sanas y pacíficas entre los estudiantes, con un deseo de

transformar las condiciones educativas, generar acciones que promueven el aprecio por el otro y llevar a cabo acciones encaminadas a recuperar el amor para relacionarse con el otro. Acciones que buscan disminuir la tendencia globalizadora hacia el individualismo que tiene consecuencias terribles para la salud mental del individuo y para la salud colectiva. Por prácticas que buscan, a través de la resolución pacífica de conflictos, desterrar el odio instaurado como un recurso del poder.

Encontramos una práctica docente que reflexiona sobre el currículo prescrito, sobre el alejamiento de la familia y la comunidad de la vida de las escuelas, sobre lo que sostiene y normaliza una forma de relación en la que un individuo o grupo ejerce el dominio sobre el otro, en un ejercicio en donde no se comparte el poder sino se mantiene a través de la violencia, en donde la desigualdades sociales se han normalizado a tal grado que surgen inquietantes condiciones de violencia en la vida en sociedad.

Observamos en los maestros oaxaqueños a un buen profesor, entendido no como aquel que es capaz de seguir un currículo preestablecido y rendir las mejores cuentas para la administración escolar sin cuestionar los medios o formas. Vemos a docentes son capaces de reflexionar sobre lo que sucede en el aula y tomar decisiones propias en beneficio de sus alumnos.

Se caracterizaron las prácticas docentes en un contexto de notable diversidad cultural, étnica, lingüística que durante la pandemia por COVID-19 evidenció las condiciones de precariedad y desigualdad de los contextos educativos del estado de Oaxaca. Se visibilizaron las deficiencias y limitaciones de los recursos tecnológicos de los alumnos, las familias, las escuelas, las comunidades y lo ajeno de la realidad educativa del programa “Aprende en casa” implementado por las autoridades estatales y federales para atender a los alumnos en tiempos de pandemia por COVID-19.

A pesar de los enormes esfuerzos desplegados por los maestros para llevar a cabo su labor en las condiciones por la pandemia de COVID-19, se observaron resultados poco favorables en el aprendizaje de los alumnos. Esto se relaciona con la falta de acompañamiento

pedagógico para responder a la situación de emergencia educativa por parte de las autoridades educativas tanto estatales y federales, así como el olvido intencional de la parte sindical. Esto hace suponer que aumentarán las brechas y el porcentaje de rezago educativo que presenta la entidad.

Se observó, a través de la voz del docente, las significativas afectaciones emocionales, de comportamiento y desarrollo de los alumnos durante la pandemia. Por ejemplo, los maestros identificaron a niños pandemia que se caracterizan por ser hijos únicos que no conocen la escuela como espacio de socialización, de convivencia, no conocen lo que es un maestro, sus interacciones se reducen a la esfera de la familia nuclear, presentan déficit en el lenguaje y las relaciones interpersonales. Los niños interactúan diariamente de forma incontrolada con dispositivos electrónicos que tienen un papel preponderante en sus vidas. Estas condiciones convierten la práctica docente en tiempos postpandemia, en verdaderos desafíos para el ejercicio de la profesión.

Se puso en la mesa de discusión educativa el importante papel de lo socioemocional para el aprendizaje de los estudiantes, para una vida compartida en el aula, por lo que se vuelve un imperativo para las políticas públicas y para el sistema educativo mexicano retomar los programas socioemocionales, principalmente en un contexto post-COVID-19.

Se develaron las inequidades en los sistemas sociales y se puso en entredicho el fin de la educación y de la escuela. En ese contexto desolador para la educación, se mostró la posibilidad de recuperar y fortalecer la idea del vínculo de la triada escuela-familia-comunidad como una herramienta para atender y transformar las causas profundas de la violencia, que en el plano familiar presentó un aumento en sus índices. El espacio de la pandemia por COVID-19 se convirtió en una importante la oportunidad para establecer puentes de comunicación y trabajo con las familias, que asumieron el papel preponderante en la crianza de los niños.

Finalmente, se hace hincapié en la necesidad de trabajar en la escuela y desde el salón de clases, una pedagogía crítica que “intente desarrollar en los alumnos la conciencia crítica,

cuestione su realidad” (Carbajal, 2013) y vincule la vida cotidiana de los alumnos con lo que pasa en la escuela. Desarrollar el pensamiento crítico como una forma para combatir la violencia estructural en la esfera micro social (aula-escuela). Es necesario que el docente tome decisiones educativas en el aula, la escuela y comunidad.

Realizar la investigación desde una perspectiva interpretativa, permitió analizar cómo se construye la convivencia en el aula. Originalmente, el diseño metodológico planteado fue un estudio observacional que posibilitaba abordar con pertinencia las características del objeto de estudio. Sin embargo, la pandemia por COVID-19 nos obligó a modificar la propuesta metodológica, pasamos de un diseño observacional, a una investigación de estudio de casos. Esto abrió la posibilidad de retomar las experiencias de práctica docente desde la propia voz del maestro e incorporar una fuente de información complementaria que emergió en el momento histórico de la investigación. La fuente de información complementaria fueron las conversaciones de WhatsApp de los maestros con los padres de familia.

La herramienta metodológica que contribuyó al análisis de las prácticas docentes fue el modelo operacionalizado de convivencia escolar propuesto por Fierro y Carbajal (2019). Desde un enfoque de justicia social aplicado a la educación, el modelo permitió llegar a una comprensión más profunda de la experiencia de práctica docente en tres dimensiones, inclusión, equidad y participación.

Considerando que operacionalizar el modelo tiene como propósito facilitar el análisis de prácticas docentes en contextos que construyen convivencia, consideramos necesario realizar algunas precisiones para su posible aplicación en futuras investigaciones o por los propios docentes.

- Es necesario un proceso de sensibilización docente sobre el modelo teórico de convivencia en el marco de la justicia social para lograr un mayor manejo y claridad del modelo práctico.

- La posibilidad de utilizar el modelo como marco de referencia de la práctica está relacionada en gran medida con el desarrollo, por parte del docente, de una capacidad de reflexión sobre su propia actuación. La reflexión es un trabajo personal, prerequisite para observar, analizar y desarrollar prácticas que construyan convivencia.

- Tomando en cuenta que las interacciones en el aula son uno de los aspectos fundamentales en la construcción de convivencia. La actividad reflexiva del docente sobre su propia práctica puede ser favorecida por el modelo interaccionista de práctica docente desarrollado por Fierro y Fortoul (2017).

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta al campo de estudio de la convivencia, al poner en la mesa de discusión un modelo anclado en una perspectiva filosófica y disciplinas como la sociología, la psicología y la gestión pedagógica que le dan factibilidad explicativa. La relevancia del modelo de Convivencia Escolar, desde la perspectiva de la justicia social, radica en que no es únicamente una propuesta teórica, sino que se articula con una propuesta metodológica, lo que aporta solidez.

Consideramos que el modelo teórico debe incorporar con mayor claridad un eje en la dimensión de inclusión que aborde el análisis de la perspectiva de género en la transversalidad del currículo prescrito.

En cuanto a las tres dimensiones de la convivencia escolar, inclusión, equidad y participación que sirvieron de categorías analíticas en la investigación, los resultados muestran que las prácticas inclusivas son las que dominan las formas de actuación de los maestros. Esto nos lleva a reflexionar sobre la convivencia en un escenario en el que se construye principalmente a partir de prácticas inclusivas, que son la base de acciones democráticas y justas.

Desde una mirada teórica crítica sobre convivencia, coincidimos con Bazdresch (2022) en señalar que no se puede hablar de convivencia sino hay prerequisites para pensar en ella. En la investigación observamos que el tema de convivencia no está presente en el discurso

institucional, ni en la política local o en el acompañamiento sindical que se da a los maestros. El tema de la convivencia no se encuentra en el imaginario del propio maestro, sin embargo, se encuentra presente en la cultura magisterial local en distintos grados de compromiso que se refleja en la preocupación de los docentes por construir ambientes sanos entre los estudiantes, familia y comunidad. Los maestros no piensan en la convivencia como un concepto, una teoría o un modelo, su interés se centra en poner en acción estrategias que les permitan atender de manera pacífica los conflictos en el aula.

El caso de los maestros oaxaqueños muestra que el tema de convivencia puede entenderse a través de su alto nivel de compromiso, expresado en prácticas reflexivas que llevan a acciones intencionadas que desarrollan en los alumnos y en los propios maestros habilidades de resolución de conflictos, que reconocen las características individuales y colectivas de los estudiantes y sus familias favoreciendo un aprendizaje de calidad y la vida en colectivo. Las prácticas docentes que construyen convivencia en el aula y la escuela nos hablan de formas de actuación de los maestros oaxaqueños que se encuentran enraizadas en las experiencias de vida y en la participación responsable en la comunidad.

7. REFERENCIAS

- Abreu, J.L. (2020). Tiempo de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis. *Daena, International Journal of Good Conscience*. 15(1)1-15-mayo 2020.
- Aguilar Nery, J. (2016). TIC y políticas de equidad en el nivel medio superior mexicano: una panorámica. *Innovación educativa (México, DF)*, 16(72), 133-159.
- Albalá Genol, M. A. (2020). Representaciones y actitudes hacia la justicia social de futuros/as docentes: factores implicados y posibilidades de mejora.
- Albala-Genol, M.A. (2021). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(s/n),173-194. <http://ri.iberro.mx/handle/iberro/4942>
- Álvarez-Gayou, J.J.L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México, Paidós.
- Andrades-Moya, J. (2020). School Coexistence in Latin America: A Literature Review. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Andrades-Moya, J., Cornejo Espejo, J., & Pérez-Álvarez, E. (2021). Estudiantes de pedagogía y su conocimiento sobre inclusión escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 164-182. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.010>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176.
- Artiles Rodríguez J., Rodríguez Pulido J., y Bolaños Paz G. (2018). *El aula de Educación Especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios*. Rev. 16(4): 651-664. Disponible en: http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400651&lng=es.
- Ávila Vargas, N. (2016). *Repensando las políticas de acceso a las universidades: la encrucijada de la masividad como expresión de la justicia social ante las transformaciones sociales de los últimos años*. Universidad de La Habana, (281), 85-94.
- Azebedo-Días, P.C. y Días-Cadime, I.M. (2018). La percepción de los educadores hacia la inclusión en educación preescolar: el rol de la experiencia y las cualificaciones. *Ensayo: Evaluación de políticas públicas en educación*, 26 (98), 91-111.
- Azorín Abellán, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa* (Vol. 5). Ediciones Morata.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Ediciones Morata S.L. Málaga, España.
- Bazdresch Parada, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Educación Jalisco.
- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 2, 2009, pp. 49-71 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55111725004>

- Bazdresch, P. M. & Pérez, F. A.C. y (2010). *Las voces del aula: Conversar en la escuela*. México, SM.
- Bazdresch Parada, M. (mayo de 2022). *Discusión de temas controversiales en el aula*. En Perales-Franco, C (Presidencia). Seminario permanente de Educación para la Convivencia. Red Latino Americana de Convivencia Escolar.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bernabé Villodre, M. D. M., Alonso Brull, V., & Bermell Corral, M. D. L. Á. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista iberoamericana de educación*.
- Bernal Aguado, J.L. (2016). Coord. Globalización y organizaciones educativas: Libro de Simposios / ISBN 978-84-617-7895-9, págs. 340-369
- Bickmore, K. (2011). Policies and Programming for Safer Schools: Are "Anti-bullying" Approaches Impeding Education for Peacebuilding. *Educational Policy*, 25(4), 648 – 687.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2) 169-177.
- Bolívar, A. (2003). “Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas”. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7(1-2), 1-11.
- Boroel-Cervantes, B.I., Sánchez Santamaría, J., Morales Gutiérrez, K.D., & Henríquez Ritchie, P.S. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. Calvo Rodríguez, A. y Martínez Alcolea, A. (2001). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Tercera edición. CISSPRAXIS. España.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.*
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare.* Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. *Piados. Barcelona.*
- Buendía-Eisman, Leonor; Exposito López, Jorge; Aguadez Ramírez, Eva M.; Sánchez Núñez, Christian A. (2031053). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Cantón Mayo, I.; Tardif, M. *Identidad profesional docente.* Ed. Madrid: Narcea
- Carbajal, P. (2016). *Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis.* En Nelia Tello y Alfredo Furlán (coords). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE), pp. 52-81.
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2018). *Convivencia Escolar: Aprender a vivir juntos. Un replanteamiento del concepto (en prensa).*
- Cardona-Moltó, C., Chiner-Sanz, E., Gomis, G. (2013). Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).* Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 / coord., págs. 52-60.

- Cardozo Rusinque, A. A., Morales Cuadro, A. R., & Martínez Sande, P. A. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J., & Carrasco-Lozano, M. (2017). Technical School Councils for Inclusion and Educational Equity in Basic Education in Tlaxcala, Mexico. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-30.
- Carter-Thuillier, B.; Gallardo-Fuentes, F.; Moreno-Doña, A. y J. Beltrán-Véliz. (2021). Inmigración, racismo y justicia social: ¿cuál es el papel de la escuela frente a la pandemia COVID-19? *Interciencia*, 46(6), núm.6, junio, pp.280-286.
- Castel, R. (1997). *Metamorfosis de la Cuestión Social, Las* (pp. 391-406). Paidós.
- Castel, R. (2004). Las trampas de la exclusión: trabajo y utilidad social. *Buenos Aires, Topía Editorial*.
- Colás Bravo, M. P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 219-233. <https://doi.org/10.6018/rie.469871>
- Colombo, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8(15), 81-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2692238605>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2010). Panorama Social de América Latina: Inversión, gasto social, pobreza y demografía. repositorio.cepal.org/handle/11362/1236
- Contreras, J. y Pérez de L., N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata, S.L. Madrid, España.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. CONEVAL. (2020). Medición de la pobreza en México a escala municipal, *en Consejo Nacional de*

Evaluación de la Política de Desarrollo Social, [en línea], disponible en: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Informacion-por-municipios.aspx>

Cortés González, P., Leite-Méndez, A. E., & Rivas-Flores, J. I. (2019). Meta-relato de una experiencia de transformación en un centro educativo. <https://hdl.handle.net/10630/18433>

Cortés Muñoz, M., Zoro Sutton, B., & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549>

Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>

Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista internacional de educación para la justicia social*. 1(1), 2-15. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf>

Chaparro, Caso-López, A., Caso Niebla, J., Fierro Evans, M., & Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149>

Chaparro Caso-López, A. A., Mora Osuna, N., & Medrano Gallegos, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 102-116.

Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 425-439. Epub January 30, 2020. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.22>

- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro*. Comp. (p.89-103). México, UNESCO.
- Del Rey, A., Ortega Ruiz, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Denzin, N. K. (Coord.) y Lincoln, Y.S. (Coord.) (2003). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Vol. III. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Dias, P. C. A., & Cadime, I. M. D. (2018). Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26, 91-111.
- Díaz Barriga, F. (2018). *Currículo centrado en el aprendiz, cambio sistémico y participación docente: retos del ME2016. Trabajo presentado en el Seminario de Problemática Educativa*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Barrón Tirado, M. C. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
- Díaz Better, S.P. (2019). Comprensión de imaginarios y narrativas literarias digitales como estrategias de formación en convivencia escolar. UPN. repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11369/TO-23647.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz Better, S. P. & Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del*

Norte, 49, 125-145. Recuperado de
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
Medellín, Colombia Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194247574008>

Echeita S. G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6(2), 1-18.

Elias-Davila, J. G. (2021). Educación virtual en épocas de pandemia en las instituciones educativas del distrito de Huarmaca-Piura.

Enríquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, 8(15), 57-88.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18401503>

Estévez-Arias, Y. (2019). La superación de los maestros primarios en la realización de las adaptaciones curriculares. Mendive. *Revista de Educación*, 17(1), 20-33.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós

Fierro, C. (enero-junio, 2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinética*, 40. Recuperado de http://www.sineca.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar

Fierro-Evans, C. (2018). *Docencia en la Educación Básica en México*. Trabajo presentado en el Seminario de Problemática Educativa. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Fierro, C., & Carbajal, P. (2018). Diez premisas para replantear la convivencia escolar y su evaluación. *Non-published document*.

- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, M. C., & Fortoul, B. (2012). Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables. *Proyecto SEP-CONACYT*.
- Fierro-Evans, C., & Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México, SM.
- Fierro, C., & Tapia, G. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. En A. Furlán y T.C. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-113). México: ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México, SM.
- Fierro, M., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3407>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata
- Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. In *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-105.
- Fraser, N. (2009). Feminismo, capitalismo y la astucia de la historia. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*.

- Formichella, M. M. (2009). Una explicación de las trampas de pobreza. El círculo vicioso entre el nivel de educación y el nivel de ingresos. *Estudios económicos*, 26(52), 49-80.
- Furlán, A., & Spitzer, T. (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. México, ANUIES/COMIE, *Colección Estados del Conocimiento*.
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Questión*.
- Galtung, J. (1990). El Triángulo de la violencia. *Journal of Peace Research*, 291-305.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución* (p. 39). Bakeas.
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. *Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*, 5, 1-29.
- García, A. M. (2018). Mejora de la equidad y la inclusión en la educación superior: logros y retos ante la CRES 2018.
- García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62.
- García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 123-138.
- García, R., Cardoso, & López, V. (2019). Políticas de Educación Especial en Chile (2005 - 2015): continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16.

- Garzón-Castro, P., Cano-Álvarez, M. I., & Orgaz, B. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata S.L. Madrid, España.
- Gimeno Sacristán, J. (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores. *Revista de Educación*.
- Gimeno-Sacristán, (1998). El currículum: una reflexión sobre la práctica.
- Gross, J. 2004. *Necesidades Educativas Especiales en educación primaria*. Morata S.L. Madrid, España.
- Grueso, D. I. (2012). Teoría crítica, justicia y metafilosofía: la validación de la filosofía política en Nancy Fraser y Axel Honneth. *Eidos*, (16), 70-98.
- Grueso, D. I. (2020). Las luchas por el reconocimiento sus dimensiones ética, moral y política. In *Filosofía práctica en Iberoamérica. Comunidad política, justicia social y derechos humanos*, 197-214. Universidad Santiago de Cali.
- Guajardo Santos, E. N. (2019). ¿Para qué una cultura de la paz y una ética del cuidado? Publicado en “Lado B”, el 30 de octubre de 2019. Disponible en: <https://ladobe.com.mx/2019/10/para-que-una-cultura-de-la-paz-y-una-etica-del-cuidado/> <https://hdl.handle.net/20.500.11777/4401> Bernabé, Alonso y Bermell (2016)
- Guirado Rivero, V., García Navarro, X., & Martín González, D. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 82-88

- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M.V., Jenaro-Ríos, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 11 (2). 13-26.
- Guzmán Gómez, C. & Saucedo Ramos, C. L., (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245.
- Habermas, J. (1994). Luchas por el reconocimiento en el estado constitucional democrático. *Multiculturalismo*. (107-148). Prensa
- Hargreaves, A., & Vitale, G. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Primera Edición. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro
- Hernández Rojas, G. 2017. *Paradigmas en psicología de la educación*. Décima séptima reimpresión. Paidós. México.
- Herzog, B., & Hernández, F. (2012). La noción de «lucha» en la teoría de reconocimiento de Axel Honneth Sobre la posibilidad de subsanar el «déficit sociológico» de la Teoría Crítica con la ayuda del Análisis del Discurso. *Política y sociedad*, 49(3), 609-623.
- Honneth, A., & Fraser, N. (2003). Redistribution or recognition. *A political-philosophical exchange*, 110-197.

- Huerta González, A. (2020). Los desequilibrios regionales y la desigualdad social en México. *Economía UNAM*, 17 (49), 116-131. Epub 22 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.22201/fe.2448813e.2020.49.510>
- Huguet Comelles, T. 2014. *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Cuarta reimpression. Graó/Colofón. México, D.F.
- Instituto Nacional Estadística Geografía e Informática. (2020). Censo de población y vivienda. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Iglesias, C. (2012). Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: Las reconciliaciones de Nancy Fraser. *Investigaciones feministas*, 3, 251-269.
- Islas Hernández, M. V. (2014). *La Pedagogía en la Unidad de Servicios a la Educación Regular*. Tesis (Maestría en Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jackson, W. (2010). *La vida en las Aulas*. Séptima edición. Madrid. Ediciones Morata.
- Kraemer, G. (2004, enero-Julio). Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca. *Alteridades*, No. 27. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 135-146.
- Kachinovsky-Melgar, A., Paredes-Labra, J., & Dibarboure Reynes, M. (2019). Acontecimientos del Plan Ceibal. Una compleja trama de mediaciones soportando la apuesta inclusiva. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 155-174.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Lalama-Franco, A. (2018). *Inclusión educativa: ¿Quimera o realidad?* *Conrado*, 14(62), 134-138.
- López-Melero, M. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 131-160.

- Lozano-Díaz, A., y Fernández-Prados, J. (2018). Structural equity in European educational systems. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(32), 88-106.
- Lummis, D. C. (1996). Igualdad. *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Perú: Pratec.
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, AE y Mancini, AA (2018). Inclusión digital educativa en escuelas secundarias argentinas: Un estudio evaluativo. *Ciencia, docencia y tecnología*, (57), 149-175.
- Maldonado, B. (2015). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, 15(23),151-169.
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar*, 14(1), 47-59.
- Maldonado, A. B. y Maldonado, R. L. (2018). Educación e Interculturalidad en Oaxaca: Avances y desafíos. *Sinéctica*, 14(59) <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/788>
- Manzanares-Moya, M. (2010) *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. Vol.2. (CD: organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución), ISBN 978-84-7197-649-9, p.121.
- Martín-Pastor, E., González-Gil, F., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Dolmen ediciones.
- Maxwell, J.A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona, Editorial Gedisa. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliourse/127783?page=14>.

- Medina-Valdés, Zoe (2006), *Equidad: gran reto latinoamericano. Economía y Desarrollo* [en línea] 139 (enero-junio).
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60.
- Mendoza Zuany, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69.
- Mercado, R., & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- México. SEP (2018). Nuevo Modelo Educativo. Recuperado de [www.gob.mx/nuevo modelo educativo](http://www.gob.mx/nuevo-modelo-educativo).
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares: Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles educativos*, 37(147), 14-27.
- Moreno Gutiérrez, D. L. (2018). Respeto y tolerancia en el aula mediante acuerdos de convivencia consensuados y aprendizaje cooperativo.
- Morrison y Vaandering. (2012). Justicia restaurativa: pedagogía, praxis, disciplina. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155, DOI: [10.1080 / 15388220.2011.653322](https://doi.org/10.1080/15388220.2011.653322)
- Murillo -Torrecilla, F. (2004). Equidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (enero-junio).
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Murphy, A. D. (2002). Cooperation and Community: Economy and Society in Oaxaca. *Mesoamérica*, 23(43), 167.

- Murphy, A. D., & Stepick, A. (2002). *Social inequality in Oaxaca. La cabeza de Jano: la desigualdad social en Oaxaca* (No. Sirsi) i9789701877944). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (México).
- Navarrete, D. (2009). Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (6), 13-23.
- Olvera, C. A. & Gutiérrez, L. J.A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 314-334. Epub March 30. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701955>
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: OEI/Gobierno de Chile.
- Ortega-Estrada, F. (2003). La equidad en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII (2), 119-134.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3406>
- Páez, M. R. (2021). COVID-19 en un país sin justicia social. *Revista CONAMED*, 26(2), 101-103. Doi:10.35366/100354
- Padilla Castillo, L.M., Gómez-Zermeño, M.G., y García Vázquez, N.J. (2017). Equidad educativa para inmigrantes mexicanos mediante la educación a distancia. *Aula de Encuentro*, 19 (1), 47-68.
- Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de educación Inclusiva*, 3 (1),165-174.
- Paz-Maldonado, E. (2019). Repensar la formación docente desde una perspectiva de Justicia Social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 04, 1-4. Recuperado

de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/3068>

Pereira, G. (2014). Elementos constitutivos de una teoría crítica de la justicia. *Ideas y Valores*, 63 (156), 53-78

Pérez, A. C., & Bazdresch, M. (2010). Las voces del aula. Conversar en la escuela. SM

Pérez Serrano, E. A., & Ochoa, E. M. H. (2018). La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 77-85.

Pérez Viramontes, G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. Iteso.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México, Graó.

Prado Cabezas, E., & Mera Vélez, I. L. (2020). Relación entre las manifestaciones de violencia y la convivencia escolar de los estudiantes del grado 3° de primaria de la Institución Educativa Gabriel García Márquez sede Alfonso Bonilla Naar en el municipio de Santiago de Cali.

Quinti, G. (1999). Exclusión Social: el debate teórico y los modelos de medición y evaluación. *Jorge Carpio e Irene Novacovsky (Comp.) De Igual a Igual. El Desafío del Estado ante los Nuevos Problemas Sociales*. FCE-SIEMPROFLACSO. Buenos Aires.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata. España.

Rizo, E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. 5(15). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306018>

- Robles Vásquez, H. V., Degante Méndez, L. A., y Ángeles Méndez, E. (2018). *El derecho humano a una educación obligatoria de calidad en México y su equidad: elementos para un diagnóstico*. Perfiles Educativos, 40(Especial), 98-141.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>
- Rodríguez Blaya, Y., y Ferrer Madrazo, M. (2018). *La preparación del docente de la Educación Primaria para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual*. Varona. Revista Científico Metodológica, (66), e06.
- Romero, J. C. (2010), *Reencuentro con notas sobre la equidad en la educación superior*. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios [en línea] 2010, (diciembre).
- Ruíz-Olabuenaga, J.I. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa*. Duesto.
- Sales Ciges, A. (2017). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Sánchez Santamaría, J. y Manzanares, A. (2013). *Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 12-28.
- Sassen, S. (2007). Una sociología de la globalización. *Análisis político*, 20(61), 3-27.
- Saucedo Ramos, C. & Guzmán Gómez, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://dx.doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Argentina, Lumier.
- Schmelkes, C. y Elizondo S. C. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. Tercera edición. Oxford University Press. México, D.F.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2017. *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP. México.
- Seibold, J. R. (2000). *La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 23, 215-231.
- Silva Laya, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, (59), 23-35.
- Silva Laya, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 43-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100043&lng=es&tlng=es.
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (2017). *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente*. Santiago de Chile: Mutante Editores.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11 (1), 33-43.
- Skliar, C. (2016). *La educación [que es] del otro*. Noveduc, Argentina.
- Skrobot, K. (2014). Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata S.L. Madrid, España.

- Soler-Martín, C., Martínez-Pineda, M. C., & Peña-Rodríguez, F. (2018). Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas con justicia social. *Folios*, (48), 27-38.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000200027&lng=en&tlng=es.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Investigación cualitativa. *Index de Enfermería [Index Enferm]*, 44(45), 80-81.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Suárez-Lantarón, B., & Medialdea, A. M. L. (2018). La educación inclusiva a través de las tesis doctorales en la base de datos TESEO. In *Inclusión y mejora educativa* (p. 438). Editorial Universidad de Alcalá.
- Suárez Lantarón, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, (16)2, 121-135.
<https://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342>>
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos para el futuro. *POLÍTICAS EDUCATIVAS*.
- Tarrés, M.L. (2013). *Observar, Escuchar y Comprender sobre la investigación cualitativa en la investigación social*. México. El Colegio de México: FLACSO
- Toledo, M. I., Guajardo, G., Miranda, C., & Pardo, I. (2018). Propuesta trídica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta de moebio*, (61), 72-79.

Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. Octaedro/SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, D.F.

Torres-González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.

Uirado Rivero, V.; García Navarro, X. y Martín González, D. (2017). *Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa*. Universidad y Sociedad [online]. 2017, vol.9, n.3, pp.82-88. ISSN 2218-3620.

Varela, J., Tijmes, C., & Farren, D. (2016). Validación de instrumento para medir violencia escolar.

Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Vargas, J., Gamboa, L., y García, V. (2014). *El lado oscuro de la equidad: violencia y equidad en el desempeño escolar*. Desarrollo y Sociedad, (74), 309-334.

Vasilachis de Gialdino, I. (2014). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, Editorial Gedisa. Recuperado de <https://elibro.net/ereaderIbibliourse/131063?page=233>

Vásquez, S. (2020). *Uso de la lengua materna (L1) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (L2) en preescolar*.

Vélez Miranda, M. J., San Andrés Laz, E. M., & Pazmiño Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-27.

- Vygotsky, L.S. (1984). *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. Moscú, Visor.
- Vilchis Romero, V., & Arriaga Ornelas, J. L. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69-86.
- Vera Rojas, M. P., y Massón Cruz, R. M. (2018). *Pedagogía del oprimido: su aporte al estatuto epistemológico de la pedagogía*. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (66), e10.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2004). De la segregación a la inclusión escolar. *Revista Virtual*, 1-9.
- Weiss, E. (2019). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *RMIE*, Ciudad de México, v. 22, n.73. p.637-645.
www.scielo.org.mx/scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=S1405-66662017000200673&Ing=es&nrm=iso
- Williamson C., & Rodríguez Frigolett, C. (2010). *Equidad, inequidad y educación superior: aprendizajes de un preuniversitario para jóvenes de la educación de adultos*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 251-267. <https://doi.org/10.4067/S0718-0705201000020001>
- Yescas Martínez, I. (2008). Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca. *El cotidiano*, (148), 63-72.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*, 59. Universitat de València.
- Zeichner, K. M. (2012). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata.

