

ITZIA YUNUÉN GOLLÁS NÚÑEZ

**LAS PRÁCTICAS SOCIALES
QUE CARACTERIZAN
LA CONVIVENCIA COTIDIANA
DE LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA**



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

60
años

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL
EN EDUCACIÓN

VESTI
COLECCIÓN
GIUM TESIS DE PROGRAMAS
DE POSGRADO

LAS PRÁCTICAS SOCIALES
QUE CARACTERIZAN LA CONVIVENCIA
COTIDIANA DE LA ESCUELA
PRIMARIA PÚBLICA

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, SJ

Gollás Núñez, Itzia Yunuén (autor)

Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública / I.Y. Gollás Núñez. -- Guadalajara, México : ITESO, 2018.

321 p. (Vestigium. Doctorado Interinstitucional en Educación)

ISBN 978-607-8616-33-6 (Ebook PDF)

ISBN de la colección 978-607-8616-27-5 (Ebook PDF)

1. Alumnos – Guadalajara, Jalisco – Condiciones Sociales y Culturales. 2. Alumnos – México – Condiciones Sociales y Culturales. 3. Violencia Escolar – Guadalajara, Jalisco. 4. Violencia Escolar – México. 5. Interacción en la Educación – Guadalajara, Jalisco – Tema Principal. 6. Interacción en la Educación – México. 7. Educación Primaria – Guadalajara, Jalisco – Tema Principal. 8. Educación Primaria – México. 9. Educación Pública – Guadalajara, Jalisco – Tema Principal. 10. Educación Pública – México. I. t.

[LC] 378. 72352 [Dewey]

Diseño de portada y diagramación: Estudio Tangente

Corrección: Sofía Rodríguez Benítez

La presentación y disposición de *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*, son propiedad del editor. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito del editor.

1a. edición, Guadalajara, 2018.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO,
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.
www.publicaciones.iteso.mx

ISBN 978-607-8616-33-6 (Ebook PDF)

ISBN de la colección 978-607-8616-27-5 (Ebook PDF)

Impreso y hecho en México.

Printed and made in Mexico.

ITZIA YUNUÉN GOLLÁS NÚÑEZ

LAS PRÁCTICAS SOCIALES
QUE CARACTERIZAN LA CONVIVENCIA
COTIDIANA DE LA ESCUELA
PRIMARIA PÚBLICA



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

60
años

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL
EN EDUCACIÓN

VESTI
COLECCIÓN — GIUM TESIS DE PROGRAMAS
DE POSGRADO

El mundo es eso.
Un montón de gente, un mar de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.
Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento,
y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;
pero otros arden la vida con tantas ganas
que no se puede mirarlos sin parpadear,
y quien se acerca, se enciende...

EDUARDO GALEANO

Por arder con tantas ganas y encender mi vida:
A mamá y papá, los incondicionales;
Farid y Kaleb, los puertos seguros;
Keira y Diego, los motores;
familia, amigas y amigos, las carcajada;
Jesu y Panchis, los ángeles.

AGRADECIMIENTOS

Con seguridad, las palabras no serán suficientes para mostrar mi agradecimiento a cada una y cada uno de ustedes, pero aquí va un sincero intento:

A mi tutor: el doctor Eduardo Arias, por su acompañamiento sólido, consistente y respetuoso; por saber guiarme en un marco de libertad y seguridad casi imposible de conseguir; por tener las palabras correctas siempre. Gracias Eduardo.

A mis sinodales: la doctora Cecilia Fierro, por haberme acompañado durante estos cuatro años aportando ideas para construir un trabajo digno y fructífero; pero, sobre todo, por su calidez humana. Al doctor Eduardo Weiss, por haberme regalado una impecable revisión y haber enriquecido y ampliado la visión de la investigación; pero en especial por haber sido maravillosamente generoso al compartir sus conocimientos. Gracias Cecy y Eduardo.

A mis cotutores: doctor Miguel Bazdresch y doctor Eduardo Almeida, por haberme orientado y aportado sus interesantes puntos de vista durante los años de formación en este doctorado.

A mis compañeros de generación: por los consejos, el apoyo y las risas.

A los coordinadores del doctorado: doctor Luis Felipe Gómez y doctor Juan Carlos Silas, por su disposición y seguimiento cercano.

A los directores, maestras, maestros, niños y niñas que aceptaron compartir sus experiencias y abrirme un espacio de sus vidas. Gracias por hacer eso posible.

Al ITESO: por conformar un equipo formativo de inmejorable calidad académica.

Al Conacyt: por el apoyo recibido mediante la beca que permitió el desarrollo de esta investigación.

A Dios: por todo.

ÍNDICE

- 11 Resumen
- 13 Introducción

Capítulo 1

- 19 **LA PROBLEMÁTICA QUE RODEA LA CONVIVENCIA ESCOLAR**
- 21 ¿Por qué estudiar la convivencia escolar?
- 24 El planteamiento: la violencia en el centro de la problemática
- 33 Poner la mirada en la *convivencia*, la *vida cotidiana* y las *prácticas sociales* de la escuela
- 34 Postura inicial sobre convivencia, vida cotidiana y prácticas sociales
- 35 El estado de la cuestión
- 42 Premisas de partida y supuestos de investigación
- 43 Preguntas y objetivos de la investigación
- 45 Justificación

Capítulo 2

- 53 **MARCO REFERENCIAL DE LA CONVIVENCIA EN LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA PRIMARIA**
- 55 La vida cotidiana en la escuela
- 62 Las prácticas sociales desde dos autores del estructuralismo: Pierre Bourdieu y Anthony Giddens
- 82 Convergencias y divergencias entre Heller, Bourdieu y Giddens: prácticas sociales, reproducción y cambio
- 86 Rumbo a una epistemología de la convivencia escolar
- 91 Los procesos de socialización como parte del aprendizaje de la convivencia
- 96 La convivencia en el contexto educativo
- 97 Por la construcción de un ideal de convivencia escolar

Capítulo 3

- 103 **UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA**
- 108 El método etnográfico
- 111 El proceso metodológico
- 114 Los pasos del proceso
- 117 Los instrumentos empleados para la recolección de datos
- 129 Organización de la información
- 131 Consideraciones generales sobre la preparación para el análisis
- 134 Marco contextual de la investigación
- 136 La elección de las escuelas participantes
- 139 Los participantes: una mirada a dos escuelas públicas de la ZMG

Capítulo 4

- 151 **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE CONVIVENCIA**
- 152 Del *habitus* a la práctica
- 156 Procedimiento y estructura del análisis
- 159 Prácticas de la vida cotidiana en la escuela primaria
- 197 Moverse y platicar: lo que los niños y niñas quieren hacer en el aula
- 201 Disciplina y autoridad: desde la distancia o desde la cercanía
- 248 El juego en sus diversas prácticas durante el recreo
- 255 Las prácticas de violencia en los espacios de recreo
- 262 Sobre las tensiones derivadas de las prácticas cotidianas de niños y niñas y docentes

Capítulo 5

- 265 **CONCLUSIONES Y REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR**
- 266 ¿Qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria pública?
- 273 ¿Cómo se interrelacionan y reproducen o modifican estas prácticas para conformar la convivencia cotidiana en la escuela primaria?
- 279 Las preguntas que aún quedan por responder sobre el tema
- 280 Los aprendizajes que esta investigación regala a la autora
- 284 Referencias
- 290 Apéndices

RESUMEN

Esta investigación se centra en comprender cómo es la convivencia escolar en la vida cotidiana de la escuela primaria pública, para lo cual se da respuesta a la pregunta: ¿qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara? Desde un análisis sociológico de las prácticas relacionales en la escuela primaria pública, se procura desentrañar este fenómeno que es parte de la vida cotidiana de las escuelas en el país. Para ello, se develan las dinámicas de interacción que son recurrentes entre los miembros de la escuela en el contexto del aula y del recreo. Esta investigación aborda el campo de estudio desde un diseño etnográfico, cuya recolección de información se apoya en la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, y se analiza desde la concepción de Anthony Giddens sobre las prácticas relacionales. Los hallazgos de la investigación apuntan a que las prácticas de convivencia aluden a temas como: el movimiento, la plática, el juego, la disciplina y la violencia, constructos que provocan o bien, que surgen de las tensiones entre las prácticas de niños y niñas, docentes y directivos; mientras que los niños y niñas quieren divertirse, los docentes y directivos procuran guardar la disciplina, lo cual resulta en diferentes tipos de violencia; asimismo, la reflexión y la socioafectividad de los agentes se presentan como las posibilidades para mejorar la convivencia escolar.

Palabras claves: Convivencia escolar, prácticas sociales, disciplina, vida cotidiana, violencia.

INTRODUCCIÓN

La realidad social que enfrenta México es similar a la de muchos otros países en Latinoamérica y el mundo. Las condiciones en las que vive una importante proporción de sus habitantes se alejan de las condiciones necesarias para tener una vida digna; en una situación tal, no es de extrañar que exista inconformidad por parte de los ciudadanos en torno a las decisiones políticas en temas de economía, seguridad, salud, educación, sistemas y medios de comunicación, entre otros.

El ser humano concibe su bienestar a partir de sus relaciones y de cómo se encuentran sus vínculos con los demás, de manera que cuando se percibe acompañado, como parte de un grupo, respaldado por su entorno, las demás condiciones, ya sean de carácter económico, político o de otra naturaleza, pierden relevancia en relación con la importancia que el sujeto le otorga al tejido social al que pertenece y que le sostiene; aunque en la pobreza y en la miseria los vínculos adquieren matices y complejidades.

La convivencia es resultado del tejido social, pero a la vez es lo que lo conforma. Sostenemos que aún queda mucho por conocer en torno a la convivencia: qué es, cómo se constituye, quiénes la conforman, qué factores inciden en ella, cuáles son sus manifestaciones; solo a partir de comprender la convivencia se la podrá transformar, particularmente en las etapas claves de la formación de los seres humanos, esto es, durante la educación básica.

Y si bien quedan muchas interrogantes en torno a la convivencia, por su parte, las investigaciones sobre la violencia han sido objeto del interés de muchos y diversos actores; esto posiblemente se deriva de que en últimas fechas se escucha cada vez con más frecuencia la preocupación de diversos grupos sociales por la violencia que aqueja sin distinción a escuelas a lo largo y ancho de México; asociaciones, organismos, padres y madres de familia, docentes y los propios niños y niñas levantan su voz en diversos foros demandando entornos educativos libres de violencia; por su parte, las escuelas de todo tipo y nivel

van incorporando en sus discursos cotidianos un llamado a “la no-violencia”, “no *bullying*”, etcétera, cuestión que permea en la jerga de los niños y niñas, y que estos demandan como un derecho.

Sin duda la violencia es un fenómeno social que ha estado presente en toda la historia de la humanidad, sin embargo, hoy en día, dada la inmediatez de los medios de comunicación, sus efectos resuenan más y tienen mayor presencia en las noticias del acontecer cotidiano. No queremos decir que en la historia de las escuelas siempre haya habido el mismo nivel de violencia, sino que en la actualidad podemos enterarnos con más facilidad de lo relacionado con ella.

Al parecer, el fenómeno de la violencia escolar capta más la atención de investigadores y de los agentes escolares mismos, que incluso el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que en esta investigación queremos invitar a que la mirada se abra y podamos aventurarnos a ir más allá de la violencia y sus consecuencias; por eso hemos centrado la mirada en la convivencia escolar, vista como el resultado de las relaciones que se tejen entre los miembros de toda comunidad escolar: niños y niñas, docentes y directivos.

Cabe señalar en este punto que si bien reconocemos que el deseo afectivo incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuestra investigación se limita a tratar de comprender el papel de la convivencia en las relaciones de los agentes en la escuela, y no como un factor del aprendizaje o el desarrollo académico de los niños y niñas.

El interés por abordar la convivencia se origina en el deseo personal y profesional de aportar información que coadyuve en las intenciones de realizar diagnósticos y diseñar estrategias que permitan, a partir del conocimiento de las dinámicas relacionales de las escuelas, incidir en los factores que la construyen y que dan como resultado diversas maneras de convivir. En la escuela primaria tienen lugar procesos formativos claves, que marcan, en buena medida, no solo el desarrollo intelectual sino también el social, psicológico y emocional de los niños y niñas, por lo tanto es prioritario poner la mirada en las dinámicas sociales que ellos emplean para relacionarse y en lo que incorporan en ese proceso a su desarrollo como agentes sociales, puesto que la manera como aprendan a relacionarse en esta etapa de su vida, tendrá un impacto en los vínculos sociales de su porvenir.

Desde la urgencia de aportar a través de la investigación alguna información que resulte útil y proporcione pistas para entender cómo hemos contribuido desde la escuela en décadas recientes a construir una sociedad violenta, irrespetuosa, injusta, intolerante, etcétera, es

que se ha emprendido esta aventura investigativa que tiene como primera finalidad aportar nociones que puedan ser útiles para las escuelas participantes, y ojalá para otras instituciones que tengan la intención de conocerse y reconocerse como espacios de prácticas sociales de convivencia. Aclaremos en este punto que, aunque nos referimos a *la convivencia*, reconocemos que se trata más bien de *las convivencias*, puesto que las prácticas relacionales dan lugar a diversas maneras de relaciones y no a una única forma de vincularse con y entre los otros.

Es desde esta perspectiva que, en nuestra preocupación por conocer más sobre la convivencia escolar, hemos dado respuesta a la pregunta: ¿qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia en la escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara? A través de este interrogante hemos podido acercarnos a los elementos que se encuentran alrededor de las convivencias que se construyen en la escuela de modo cotidiano.

Para realizar este acercamiento a la convivencia escolar en la vida cotidiana de la escuela primaria, decidimos emplear un diseño etnográfico, el cual nos permitió observar, con la mayor naturalidad posible, las circunstancias que rodean la convivencia en las escuelas. Desde esta mirada fue posible reconocer aquellas prácticas relacionales (que llamaremos también *de interacción*) que los agentes ponen en marcha al momento de vincularse con los otros. Por lo tanto, nuestro foco de atención se centró en estas prácticas, vistas a partir de acciones concretas que, al conjuntarse en escenas, dan lugar a las relaciones que se entretajan en la escuela.

Por otro lado, lo complejo de realizar un acercamiento de tipo etnográfico para desentrañar este problema de investigación, tuvo como consecuencia la generación de una importante cantidad y diversidad de datos, los cuales requirieron un almacenamiento y procesamiento de información cuidadoso y selectivo para poder realizar su análisis posterior.

El proceso de análisis se convirtió, por sí mismo, en un reto de esta investigación, puesto que nos encontramos ante un conjunto de datos ricos en contenido para responder a nuestra pregunta, pero que, a su vez, requerían de una estructura teórica que permitiera interpretarlos y al mismo tiempo que no constriñera la riqueza que dichos datos aportaban. En ese tenor fue que hicimos varios ensayos que nos llevaron de tratar inicialmente de conformar el constructo *habitus convivencial escolar*, el cual finalmente permitió optar por las *prácticas relacionales que conforman la convivencia* en las escuelas. Sin duda, esta investiga-

ción se sirvió de la mirada de sociólogos destacados —especialmente Anthony Giddens y Pierre Bourdieu—, para poder responder a las cuestiones que la originaron.

Este trabajo investigativo busca aportar a la investigación educativa del área Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas (área xvii) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), la cual se inauguró en décadas recientes.

Los hallazgos de esta investigación nos invitan a poner la mirada en aspectos de la vida cotidiana de la escuela que inciden en las dinámicas relacionales que ahí se presentan: i) moverse, platicar y jugar, sobre lo cual versan los intereses y motivaciones de niños y niñas; ii) la disciplina, que es ejercida por los docentes desde diferentes miradas y prácticas de autoridad; iii) las expresiones socioafectivas y la violencia como algunos de los resultados de la tensión entre las prácticas de las y los docentes y las de los niños y niñas —estas manifestaciones las entendemos como una dualidad, en el sentido de que fungen como factores pero también como efectos de las diversas formas de convivir.

En el capítulo uno se delimita el planteamiento del problema de investigación; se presenta una revisión del fenómeno de la violencia, que es visto como la contraparte de la convivencia escolar; asimismo se muestra una exploración de las concepciones de diversos autores sobre lo que se considera como convivencia escolar; para delimitar el concepto de convivencia se realiza una revisión del estado de la cuestión en torno a este fenómeno. Al cierre del capítulo se plantean los supuestos, preguntas y objetivos de la investigación, así como la justificación o relevancia de realizar este estudio.

El capítulo dos presenta una revisión de los referentes teóricos y empíricos en torno a la noción de la convivencia escolar. Se mantiene una postura flexible y abierta en la búsqueda de dichos referentes, por lo que se incluyen pensamientos y concepciones de autores reconocidos en el ámbito de la sociología, la filosofía y la educación. Se combinan, pues, estos enfoques que permiten realizar una construcción congruente del fenómeno mediante tres constructos claves: convivencia, vida cotidiana y prácticas sociales. Dos aspectos de relevancia teórico–metodológica se desarrollan en este capítulo: las propuestas sociológicas de Pierre Bourdieu y las de Anthony Giddens, que nos permitieron orientar la postura epistemológica, a la vez que coadyuvar en la construcción de un diseño de inmersión a campo, y hacen posible identificar elementos cotidianos concretos de la convivencia en la escuela primaria.

El capítulo tres refiere al marco metodológico y contextual de la investigación. En la primera parte se desarrolla una descripción del proceso metodológico que se empleó: se explican las generalidades del diseño etnográfico que dirigió la recolección de datos; después se sintetizan los pasos que marcaron las acciones y decisiones durante el trabajo de campo; finalmente se explican los instrumentos que se aplicaron, así como el tratamiento que se le dio a la información recabada, con lo cual se asegura el rigor y la consistencia de la información. La segunda parte describe el marco contextual del problema de investigación; este se aborda a partir de un análisis de las características políticas y sociales que reflejan las preocupaciones actuales con relación al fenómeno de la convivencia en la educación básica en México; asimismo, se reporta el proceso que se siguió para seleccionar a las escuelas participantes. Por último, se describe el contexto y las características de las dos escuelas primarias públicas que participaron en esta investigación.

El contenido del capítulo cuatro se conforma de cuatro momentos: en el primero se argumenta la decisión de ir del *habitus convivencial escolar* a las prácticas de convivencia en la escuela; el segundo se refiere a la descripción de las prácticas de convivencia presentadas a partir de *escenas*; el tercero es el análisis interpretativo de las prácticas relacionales presentadas; y el cuarto momento consiste en la discusión teórico–empírica de los que identificamos como temas centrales de la convivencia en la escuela: i) moverse y platicar: lo que los niños y niñas quieren hacer en el aula; ii) disciplina y autoridad: desde la distancia o desde la cercanía; iii) el juego en el recreo en sus diversas prácticas; iv) las prácticas de violencia en los espacios de recreo.

En el capítulo final se muestran las conclusiones en torno al fenómeno de la convivencia escolar entendido a través de sus prácticas en la escuela primaria pública.

LA PROBLEMÁTICA QUE RODEA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El problema de esta investigación que aquí se plantea tiene origen en la necesidad de encontrar respuestas a las preguntas que surgen en la vida cotidiana de la escuela primaria; inquietudes e ideas que se entrelazan en torno a la manera como se relacionan los niños, niñas, docentes y directivos. El capítulo tiene dos objetivos, el primero es presentar una breve introducción al tema de la investigación, y el segundo es compartir un análisis del contexto en el que surge la convivencia como objeto de investigación, así como de las investigaciones que se han hecho en México en este campo temático.

El problema de investigación se delimita al cuestionarnos: ¿qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara? Con el fin de responder esta pregunta se indagó la información existente en torno al fenómeno de la convivencia escolar, en particular en América Latina, y en esta búsqueda se encontró una vasta lista de investigaciones que se orientaban más bien hacia la violencia. Como resultado de esta inmersión, se identificó a la violencia como la contraparte de la convivencia escolar, por lo que se realizó una indagación y un análisis en torno al fenómeno de la violencia que aqueja a las escuelas; luego se sintetizaron algunas de las investigaciones más importantes de esta área del conocimiento en la investigación educativa mexicana, para cerrar el capítulo con el planteamiento de los supuestos, preguntas y objetivos de la investigación, así como su justificación.

En la elección del tema de esta investigación intervinieron factores como: los intereses personales, grupales e institucionales, la experiencia y, sobre todo, la sensibilidad ante la necesidad de diversos actores educativos de encontrar respuestas o alternativas a una problemática específica; cuestión a la que aspiramos realizar algún aporte al gene-

rar conocimiento en relación con las maneras como la convivencia se construye en el ámbito de la escuela primaria.

Para plantear este problema educativo, se indagó en torno a la problemática central, cuestiones como: diagnóstico, estudios exploratorios, evaluación de procesos existentes, búsqueda de constantes y factores explicativos, y se cuestionó la finalidad del fenómeno (los "para qué" o la función); luego se infirió el proceso organizador oculto que pudiera explicar la diversidad de los hechos, y finalmente, se afinaron las preguntas de investigación (Sánchez, 1993). Esta propuesta favorece que el planteamiento de la investigación dé cuenta de una delimitación consistente.

El proceso de la delimitación del problema también es resultado de la relación entre el investigador social y su objeto de conocimiento, y desde esta perspectiva se asume que al menos cierto grado de subjetividad se hace presente en la investigación; la trayectoria de vida del investigador influye en la selección y delimitación de su objeto de investigación, así como en los abordajes desde donde se lo plantea (Taracena, 2002).

Con estas consideraciones en mente, y por tratarse de una investigación educativa, se tuvieron en cuenta, en la elaboración del planteamiento del problema, algunos factores claves: el haber asegurado la viabilidad de la investigación; el interés del estudio, su utilidad y repercusión social (Sánchez, 1993), además de un interés personal de que la investigación aportara nuevo conocimiento en torno al tema de la convivencia escolar. Estos referentes proveen algunas certezas de que el resultado del estudio pueda provocar la reflexión a sus lectores y aportar algunas respuestas a inquietudes de actores educativos o investigadores de esta que es aún considerada como área emergente en la investigación educativa en México: la convivencia escolar.

Plantearnos este problema de investigación no fue una tarea sencilla, puesto que resulta fácil perderse entre múltiples posibilidades que acompañan la esencia del problema en torno a la convivencia escolar, por lo tanto, se procuró que el problema cumpliera en su planteamiento con características como: claridad, concreción, simplicidad y precisión de contenidos que aseguran su comprensión (Sánchez, 1993).

En este punto fue necesario reconocer la necesidad de realizar una inmersión teórica en diversos ámbitos del conocimiento, tales como el sociológico, el psicológico, el educativo y el político, de manera que se generara una visión interdisciplinaria del objeto de investigación y así fuera posible contextualizarlo y dimensionarlo, para después poder

definirlo y delimitarlo. Esto permitió también tomar decisiones asertivas en lo que Morales (2006) llama el “árbol de búsqueda”, refiriéndose a la posibilidad de elecciones de instrumentos y recursos teóricos, metodológicos y tecnológicos con los que se dio forma al proceso investigativo.

Ya con algunos referentes contextuales y nociones teóricas, se redactó el problema considerando: la identificación del objetivo buscado, el registro de múltiples caminos que conducen a su logro, la elección y racionalización de los medios apropiados, la economía de procedimientos, el cálculo de decisiones, los golpes de mando, la re-actualización y evaluación, y los cambios de decisión o de énfasis sobre la marcha (Sánchez, 1993). Todos estos elementos conformaron el primer esbozo de una estrategia que tiene como último fin la producción científica. También se vincula esta idea con la postura de diseñar una estructura flexible, pero que, a su vez, favorezca la vigilancia epistemológica que se requiere para llevar a cabo estudios científicos del ámbito social, consiguiendo así que la investigación se sustente en la objetividad y la economía de recursos intelectuales, materiales, temporales, etcétera.

En este capítulo se contextualiza la problemática de la convivencia mediante la revisión del entorno social y político, de manera que se constituya el punto de partida del planteamiento sobre las prácticas sociales de la convivencia escolar.

¿POR QUÉ ESTUDIAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR?

En la última década pareciera que se han agravado en México y en el mundo los conflictos sociales en el orden de lo político, económico, cultural, ambiental, educativo, etcétera, de tal manera que desde diferentes nichos investigativos se plantean cuestiones como: ¿qué problemáticas enfrentan las sociedades hoy en día? ¿cómo se pueden solucionar? ¿cuáles son sus causas? ¿cuáles son prioritarias?

En este contexto de búsqueda de respuestas, la educación suele encontrarse en la vorágine del discurso mundial como una panacea para enfrentar la compleja gama de problemáticas sociales; sin embargo, en el otro lado de la moneda, se señala también a la educación como la causa de dichos problemas.

Si bien consideramos que la educación es un factor determinante en el desarrollo de las sociedades en todos sus ámbitos, también re-

conocemos que no es la única vía que ejerce algún tipo de influencia social, puesto que también la familia, la cultura, las políticas nacionales, entre otros, forman parte del complejo de elementos que, al interactuar, constituyen el cuerpo social.

En las últimas dos décadas se ha incrementado la cantidad de investigaciones en el tema de la disciplina educativa que, por lo general, se han centrado en la violencia; en ella han incursionado como pioneros, investigadores entre los que destacan anglosajones y franceses como: Johan Galtung, John Devine, Rusell Skiba, Dan Olweus, Michael Furlong, David Farrington, Peter Smith, Cecile Carra, Debarbieux y Fotinos, y Rosario Ortega en España. En el caso de Latinoamérica, hay contribuciones importantes de Roberto González, Javier Guerrero Barón, Miguel Ángel Pasillas, Daniel Míguez, etcétera (Furlán y Spitzer, 2013), y por supuesto de Alfredo Furlán y, más recientes, Gómez Nashed, Úrsula Zurita, además de muchos otros.

En buena medida, la predominancia del interés por el estudio de la violencia se podría atribuir a los incidentes violentos que se han presentado en las escuelas, ya sea los de gran magnitud y consecuencias que han atraído la atención mediática o los que aparecen en las agendas de los docentes y directivos y en las reuniones de consejos técnicos como temas constantes. Lo cierto es que ha ido en aumento el interés de los investigadores, organismos e instituciones que pretenden comprender los fenómenos relacionados con las manifestaciones de violencia que hoy en día tienen lugar dentro de las escuelas; la finalidad de este interés generalmente tiene que ver con la posibilidad de incidir tanto en políticas públicas como en contextos específicos y poder dar respuesta y proponer soluciones a dichas problemáticas. El tema de la violencia en las escuelas se puede considerar un tema común en la agenda social del país, pues refiere a un interés generalizado, ya que, al final, se comparte con muchos entes sociales que lo que sucede en la escuela se proyecta y asimila en la comunidad a la que pertenece y viceversa.

Es innegable la participación de la escuela en la conformación de una sociedad; la escuela no es un ente aislado, entra en una dinámica de ida y vuelta con la comunidad en la que se encuentra, es decir, la escuela es formadora, pero también es formada por la sociedad que la constituye. Es así que si bien la escuela puede permitir o hasta favorecer la violencia, también puede contrarrestarla y quizá influir positivamente en una sociedad que se encuentra cada vez más resentida por dicho fenómeno.

Solo al concebir a la escuela primaria como un espacio de socialización, será posible acercarnos a la comprensión de las maneras en que dicha socialización está sucediendo. Las formas de relacionarse pueden reconocerse, casi a primera vista, como más o menos pacíficas o violentas, pero hay que considerar los matices que surgen entre estos polos, ni todo es violento, ni todo es pacífico en la escuela; las relaciones entre los actores escolares están matizadas, y a veces, a la mirada de los involucrados se producen percepciones limitadas o hasta contrarias de lo que ocurre al interior de los muros de la escuela.

Interesa a esta investigación posar la mirada justo en las relaciones que se manifiestan entre los agentes de la escuela en su vida cotidiana, es decir, en las maneras de convivir que ahí se aprenden y se reproducen, puesto que este aprendizaje será transmitido a otros contextos fuera de la escuela, que en su papel de formadora puede incidir de modo positivo o negativo en la manera de relacionarse que adoptan las sociedades.

La convivencia escolar es entendida como resultado de las relaciones que se establecen en la cotidianidad de la escuela entre los niños y niñas, docentes, directivos y demás personal de la misma. La convivencia en una escuela posee características que la diferencian de otras, de modo que es posible hablar de diferentes tipos de convivencias, distintivos de tal o cual escuela; algunas escuelas son conocidas por presentar constantes conflictos disciplinarios, dando lugar a un determinado tipo de convivencia en el que prevalece el entorno violento; pero hay también otras que mantienen una imagen de convivencia pacífica.

Para comprender el fenómeno de la convivencia en la escuela, se tiene que considerar que la violencia y la disciplina son fenómenos que la acompañan de alguna manera, pues si bien las tres nociones hacen alusión a temas distintos, sí mantienen alguna relación, aunque ninguno se subordina a otro. En la investigación, la violencia ha atraído un mayor interés, y se tiende a ver a la disciplina y la convivencia como posibles soluciones (Furlán y Spitzer, 2013).

Consideramos que la violencia sí se constituye como la contraparte del ideal de convivencia escolar, y que por ello mismo es un elemento que proporciona información acerca del tipo de convivencia que se presenta en una escuela. Se abordan a continuación algunos planteamientos sobre la violencia, ya sea como un factor de afectación social de gran magnitud o desde su impacto como un fenómeno localizado en las escuelas. Para tal fin, empleamos el punto de vista de investigadores, así como de organismos nacionales e internacionales que la abordan.

EL PLANTEAMIENTO: LA VIOLENCIA EN EL CENTRO DE LA PROBLEMÁTICA

La violencia y las consecuencias que derivan de ella forman parte de las problemáticas cotidianas del mundo social. La preocupación por la violencia se generaliza en diversos ámbitos y afecta a los países y sociedades sin hacer necesariamente alguna distinción de factores económicos o culturales; en mayor o menor grado, la violencia es una posibilidad en las sociedades. Es importante, desde este enfoque, realizar una revisión de cómo la violencia permea y afecta los sistemas relacionales en la sociedad, consideramos para ello el análisis de algunas de las temáticas que en diversos foros e investigaciones se han desarrollado, centrándonos en lo concerniente a la afectación a la infancia.

Se considera que la violencia es uno de los problemas que más aquejan a las sociedades de todo el mundo, y que afecta no solo la integridad de la sociedad latinoamericana sino incluso la legitimidad del poder estatal (Onetto, 2005). La violencia es producto de la frustración social y su presencia cotidiana indica la “depotenciación del Estado” (Onetto, 2005, p.1124), y además imposibilita la intención de “alcanzar cualquier versión de vida buena” (Onetto, 2005: p.1124). Esta frustración social se traduce entonces en la injusticia, la inequidad, la impunidad, la exclusión, la discriminación... todas expresiones de la marginación resultante de la violencia estructural y cultural.

Uno de los indicadores más relevantes al tratar de dimensionar la violencia puede ser la tasa de homicidios, en cuya referencia la Organización Panamericana de la Salud (OPS) señala que en la región de Latinoamérica el índice de mortalidad por homicidios es seis veces mayor al de los países desarrollados (Secretaría de Salud, 2006); asimismo el Banco Mundial reporta que en México en 2013 hubo 19 homicidios por cada cien mil habitantes (Banco Mundial, s.f.). Este dato apenas refleja una de las secuelas más evidentes de la violencia, pero quedan fuera todas aquellas situaciones que, también mediadas por violencia, ocasionan daño en mayor o menor grado a la población (secuestros, desapariciones, robos, abusos, amenazas, etcétera).

Asimismo, Onetto (2006) presenta un planteamiento interesante respecto a la que llama “violencia previa”, a la que reconoce, por ejemplo, en la obligatoriedad de la educación básica; asume entonces que existe “violencia de puntos de partida” al hacer que el niño o la niña asista a la escuela aunque carezca de motivación intrínseca, ya

que, se sienten obligados a hacerlo. Si bien este punto es debatible, da cuenta de la complejidad alrededor del tema de la violencia, y en particular, de la violencia escolar.

En ese sentido, según Onetto, en lo que toca a la violencia escolar, se puede prever que, dada la caída de los indicadores sociales en Latinoamérica, es anticipable la presencia de violencia en las escuelas, al considerar a esta un producto del malestar colectivo. Aunque suele asociarse la pobreza con la violencia, solo es así cuando se trata de un entorno de pobreza armada, asociado con el delito y la lucha entre pandillas (Onetto, 2005). Pero también puede considerarse la pobreza en sí como un producto de la violencia estructural. Por lo tanto, no es extraño encontrarse con que en entornos de pobreza y poca seguridad, tales como el caso de México, y en particular algunos estados como Jalisco, la violencia tiende a incrementarse.

Cabe señalar en este punto que por violencia escolar se entiende:

El uso deliberado del poder o de la fuerza física, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones. Quedan incluidas sus diversas manifestaciones, como la violencia de género, la juvenil, la delictiva, la institucional y la social, entre otras (Secretaría de Seguridad Pública, 2012, p.11).

La Secretaría de Seguridad Pública (2012) clasifica la violencia escolar en: física, psicológica, sexual, económica y abandono. Se amplía esta clasificación si incluimos también “la intimidación, la violencia sexual y violencia basada en el género, las peleas en el patio de la escuela, la violencia pandillera y la agresión con armas” (Pinheiro, 2006: 116), así como aquella que implica el uso de internet y dispositivos móviles para su difusión masiva.

Por su parte, Alfredo Furlán (2003) realizó una reseña del libro *On school and violence*, de Debarbieux et al. (1999), en el que se propone una clasificación de los tipos de violencia en tres dimensiones:

1. La primera se refiere a las “reacciones de los nuevos públicos contra los anacronismos de las instituciones escolares”; este anacronismo y la falta de relevancia son una de las expresiones de la violencia institucional: currículos irrelevantes.

2. La segunda, a la "intrusión" de conductas delictivas en las escuelas ubicadas en contextos urbanos populares empobrecidos; es decir, la violencia directa en la escuela.
3. La tercera, considerada como "violencia antiescolar", es la más dolorosa porque expresa tanto una frustración global ligada a la organización social y a la problemática de la exclusión, como el posible fracaso de la escuela frente a las nuevas realidades que afrontan los jóvenes de hoy (Furlán, 2003, p.4); esta se refiere a la violencia estructural.

Sumamos a estas dimensiones la visión de Bourdieu (1999) respecto a la violencia simbólica, que se entiende como:

[...] esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural [...] (pp.224–225).

Desde la postura del autor podríamos inferir que se trata de una violencia que se presenta sutilmente, y de alguna manera se incorpora y asume entre diferentes dinámicas relacionales que se dan entre los actores de la escuela; por ejemplo, el docente en un rol de dominante toma decisiones, exige al dominado, quien a su vez, no percibe las acciones del dominante como violencia, sino que las consiente puesto que no las percibe como violencia y, según la postura del autor, acaba como cómplice de la violencia que sobre él se ejerce.

En muchos países, la violencia no solo no se persigue sino que hasta se permite. En el estudio sobre la violencia infantil solicitado por las Naciones Unidas, que se reportó en el "Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas" (Pinheiro, 2006), se encontró que solo 16 países prohíben el castigo físico a los niños y niñas en cualquier entorno. Asimismo, en más de cien países las palizas están legalizadas y autorizadas por el propio Estado, y en otros 30 se imponen palizas o azotes a los niños y niñas en las instituciones penales. En la Encuesta Global de Salud en la Escuela, llevada a cabo en varios países en desarrollo, se encontró que entre 20% y 65% de los niños en edad escolar informan haber sido intimidado verbal o físicamente en la escuela

(WHO, 2006, en Pinheiro, 2006). “La persistente aceptación social de algunos tipos de violencia contra los niños y niñas es un factor importante que contribuye a su perpetuación en casi todos los Estados” (Pinheiro, 2006, p.10), de modo que cuando la violencia se convierte en un hecho cotidiano de la sociedad, pasa inadvertida no solo ante los ojos del Estado sino de toda la sociedad. Esto incluye a las familias de los niños y hasta los centros escolares a los que asisten, por lo que se asume que existe una dimensión incuantificable de casos de violencia que nunca se conocerán por falta de denuncia.

En el panorama mundial, el tema de la violencia escolar es visto con preocupación, por lo que es objeto de análisis en diversos foros, ya que su presencia en la sociedad, y sobre todo en la infantil, ha impactado a todas las comunidades en formas variadas sin importar la diversidad de contextos (Pinheiro, 2006).

Más que los hechos violentos y aislados en el entorno escolar —que los medios de comunicación tanto difunden—, se encuentran los otros, que aunque son comunes, no se habla de ellos, sino que incluso son tolerados y aprobados por el público y las leyes (Pinheiro, 2006) y que se pueden clasificar en cualquiera de los tipos que ya hemos señalado, y que, sin embargo, van permeando en las prácticas cotidianas y adquiriendo un tinte de “normalidad” y, por lo tanto, de permisión.

Cuando el entorno social y el físico son hostiles, la escuela no está exenta de dichas condiciones; el entorno y sus costumbres son determinantes en la manera como se desarrollan las relaciones sociales y se producen (o reproducen) costumbres dentro del centro escolar, de modo que si, por ejemplo, la violencia de género es vista como cotidiana en el entorno, así será vista su reproducción en la escuela. Esto lleva a reflexionar en la importancia que tiene considerar la vida cotidiana escolar como un espacio clave en la generación de violencia, o bien, en la erradicación de la misma.

A partir de los congresos, reuniones y encuentros que se organizan en el mundo con el afán de congregar a expertos y encontrar soluciones para prevenir la violencia y mejorar la situación mundial de la educación de los niños, se han producido diversas propuestas y posturas; algunas de estas se incluyen en el *Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas*, en el cual se establece que se “deben crear entornos positivos no violentos para y con los niños y niñas, en sus hogares, escuelas, otras instituciones y en las comunidades, inclusive por medio de la educación pública de padres y madres” (Pinheiro, 2006, p.19), así

como invertir en programas de educación y capacitación para todos aquellos profesionales, o no profesionales, que trabajen con los niños.

Desde tales concepciones, en el ámbito educativo se puede considerar que una escuela respeta los derechos de los niños y es “amigable”, cuando se caracteriza por ser: proactivamente inclusiva, académicamente efectiva y pertinente, sensible al género, saludable y protectora, relacionada con la familia y la comunidad (Pinheiro, 2006); por lo tanto, el reto está puesto en manos de todos los que intervienen en el sistema educativo, pero especialmente en las manos de sus gobiernos y de su sociedad.

Como parte de las actividades programadas en el marco del “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no Violencia para los Niños del Mundo (2001–2010)”, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) realizó una reunión de expertos con la temática central: “Poner fin a la violencia en la escuela: ¿qué soluciones?”, en la que los participantes retomaron el análisis del *Informe mundial de violencia contra los niños*, elaborado por Krug en 2002, y sostuvieron tres paneles: “La violencia escolar: contexto mundial”, “¿Cómo lograr que las escuelas sean seguras para los niños?: políticas innovadoras y venas prácticas” y “¿Qué función pueden desempeñar la sociedad civil y los medios de comunicación en la erradicación de la violencia escolar?”.

Como resultado de los paneles y debates se generaron las siguientes recomendaciones prioritarias para atender la violencia en las escuelas (UNESCO, 2007):

- a) Recopilar y coordinar datos de las investigaciones relacionadas con el tema.
- b) Sensibilizar, fomentar y generar la puesta en común de las buenas prácticas.
- c) Fortalecer y aplicar mecanismos jurídicos y relacionados con las políticas educativas contra la violencia escolar.

Además de estas tres acciones prioritarias, los trabajos de esta reunión apuntan varias recomendaciones claves en el tratamiento de la violencia, entre ellas: la necesidad de abordar la violencia atendiendo a las necesidades de la cultura en particular; la consolidación de cooperación entre la escuela y los maestros, familia, administradores y comunidad; colaboración de los niños con la institución; puesta en común de investigación y buenas prácticas; reconsiderar lo que re-

presentan los exámenes; la falta de correspondencia entre políticas y prácticas; consecuencias del entorno físico en la escuela; etcétera (UNESCO, 2007).

El estudio de fenómenos de violencia social y violencia escolar conforma un campo investigativo que en las últimas décadas ha contribuido con información que permite tomar decisiones en el ámbito de las políticas educativas que se proponen a escala local, nacional, regional y mundial. Consideramos, por lo tanto, que las investigaciones que aportan elementos para comprender el tipo de relaciones que se presentan en las escuelas, también representan la posibilidad de generar propuestas de soluciones a las problemáticas que las aquejan.

En el caso de esta investigación, se parte del supuesto de que la violencia puede ser contrarrestada por la convivencia, y de que el éxito de la convivencia escolar es posible cuando se cuenta con un entorno en el que prevalece el respeto por los derechos, la justicia y la equidad (Ferrete, 2011). Tanto desde una escala local como una global, cuando el sistema educativo y la escuela se interesan por la educación cívica, por llevarla a la práctica y vivirla en lo cotidiano, será posible educar para convivir con otros, en un mundo que requiere, cada vez más, de “ciudadanos cosmopolitas” (Ferrete, 2011).

Nos interesa también resaltar la percepción de la sociedad mexicana en relación con la inseguridad, y en ese sentido, encontramos que 73.3% de la población reportan que perciben inseguridad en su entidad federativa, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2014 (INEGI, 2014), lo cual da cuenta de la preocupación y la afectación social en torno a temas relacionados con la falta de seguridad.

Dada la preocupación por la creciente incidencia de hechos violentos en las escuelas, en México el gobierno federal inició en 2007 el programa Escuela Segura, que tenía por objeto liberar de violencia, delincuencia y adicciones a los centros escolares. En su fase inicial arrancó en 45 de los municipios más violentos del país (Muñoz, 2008). Al siguiente año de la puesta en marcha de este programa se publicó una investigación que permitía conocer el estado de la violencia escolar en México, realizada por Muñoz (2008) y que tuvo como principal referente el informe *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); la investigación de Muñoz compara la situación de violencia escolar en México con la de otros lugares del mundo.

El autor rescata del informe del INEE tres aspectos claves: es relativamente poca la cantidad de alumnos que reporta participación en hechos violentos; un mayor número de alumnos de primaria respecto de los de secundaria, señala haber participado en actos violentos; y un mayor número de alumnos dice haber sido víctima de violencia, en comparación con aquellos que reconocen haberla generado (Muñoz, 2008). El informe aplicó un cuestionario “de contexto” a 48 mil alumnos de primaria y 52 mil de secundaria, así como a 28 mil profesores de ambos niveles. Los autores del informe señalaron que se podía hablar de una baja incidencia de las problemáticas abordadas; cabe señalar aquí que no se consideraron aspectos de violencia sutil, o sea de agresión indirecta (verbal, social), por lo que pensamos que se dejaron fuera algunas de las manifestaciones que, si bien son más silenciosas, repercuten de manera importante en la convivencia de las escuelas.

En este mismo estudio, el INEE realizó una investigación cualitativa en 20 escuelas secundarias, en la que encontró que el entorno social de la escuela impacta en el desarrollo de la violencia dentro de la misma, ya que, por ejemplo, en dos de las secundarias se reportó la existencia de pandillas, lo que los docentes relacionaban con la presencia de las mismas alrededor de la escuela. Sin embargo, tampoco se puede afirmar que el contexto económico–social sea el único factor generador de violencia, dado que se encontró que un mayor número de estudiantes de secundarias particulares señaló haber participado en actos violentos. El estudio del INEE concluye que solo dos de cada diez alumnos son quienes agreden a otros compañeros, por lo que sugiere profundizar en investigación cualitativa para tener un panorama aún más completo de la problemática (Muñoz, 2008).

En una segunda etapa de su investigación, Muñoz comparó la situación de violencia escolar en México con referencia a otros países. Empleó los resultados del estudio del INEE y los de Health Behaviour in School–aged Children Bullying Analyses Working Group (HBSC), y encontró que a nivel general (incluyendo a todos los países considerados), 15% de alumnos confirman haber participado en peleas con golpes, mientras que 15.5% sostienen haber sido víctimas de violencia. De acuerdo con los resultados de cada país, y en referencia al dato anterior, se posiciona a México en una situación de menor grado de violencia que la que presentan Turquía y Estados Unidos; pero por encima de lo que sucede en Japón y Noruega, y en un nivel similar al de Inglaterra, Holanda y Corea (Muñoz, 2008). Como conclusión de la referida investigación, se señala que no hay razones

para considerar que la situación de violencia escolar en México sea de mayor magnitud que la que se vive en otros países, y se subraya, por otro lado, que las escuelas de los países en América sí presentan mayor incidencia de violencia con respecto a los europeos.

En 2014 surgió la propuesta de una ley *antibullying* en México, llamada Ley General para la Prevención y Atención de la Violencia Escolar, cuya iniciativa se publicó en el comunicado 940 de la Coordinación de Comunicación Social del Senado de la República el 04 de junio de ese año (Senado de la República, 2014). Y según reporta el Observatorio de la Convivencia Escolar en el Estado de México, al menos 28 de los 32 estados del país cuentan con alguna legislación para la erradicación de la violencia (Observatorio de Convivencia Escolar en el Estado de México, s.f.).

Esto fue antecedido por un contexto sociopolítico en el que las leyes mexicanas apelan a la erradicación de determinados actos y comportamientos, en aras del bienestar común; así surgen ejercicios regulatorios como las recientes leyes *antibullying*. Como resultado de la atención mediática a eventos relacionados con casos graves de violencia escolar, varios estados aparentemente responden a la presión social y al menos en tres estados (Veracruz, Puebla y Ciudad de México) se elaboraron a partir de 2012 leyes para “prevenir, atender y erradicar la violencia en las escuelas” (Zurita, 2012, p.1). En estas leyes se establecen diversas responsabilidades y sanciones a los distintos actores que pudieran intervenir en los episodios de violencia escolar: además de los niños y niñas, los docentes, directivos, personal de la escuela, padres de familia o tutores, es decir, los autores, los cómplices y el personal escolar; las sanciones pueden ser, para los dos primeros, “amonestación privada, el tratamiento, la suspensión y la transferencia a otra escuela” (Zurita, 2012, p.7); y para el personal escolar pudiera ser “el reporte en su expediente personal, la suspensión en el ejercicio de sus labores docentes o administrativas y la inhabilitación para desempeñarse en cualquier cargo como personal escolar por un año o más, o de manera definitiva” (p.7); en el caso de padres o tutores, en la Ciudad de México, se les responsabiliza civilmente por los actos cometidos por menores a su cargo, y los directores también tienen responsabilidad civil (Zurita, 2012). En casos de leyes publicadas en fechas más recientes, como es el de Coahuila, se castiga a directivos y docentes hasta con “suspensión laboral sin goce de sueldo y sin generar antigüedad hasta por un año o más o en forma definitiva” (Acosta, 2015, párr.2).

Al remitirse al caso del estado de Jalisco, se encontró que la situación en la educación básica no es ajena a las problemáticas que a escala mundial y nacional se han reportado, incluso se podría hablar de una mayor afectación del fenómeno de la violencia escolar, con base en los resultados de la investigación que presentó Francisco Javier Rodríguez, quien en 2009 realizó un estudio que indagaba la situación de percepción de violencia escolar —con tintes de violencia de género— en escuelas primarias de México, Argentina y España. En la conferencia que el autor dictó, señaló que en México se empleó una muestra representativa de 395 escuelas primarias y secundarias, en las que se encontró que Jalisco ocupaba el segundo lugar entre los estados más violentos del país —se subrayó esto en el caso de mujeres de 15 años—; así también se reportó que el machismo se hace presente al referir que 58% dicen haberse burlado de las mujeres y 74% señalan haber ridiculizado e insultado a las mujeres —como grupo (Rodríguez, 2009)—. La comparativa entre México y España resultó similar, pero llama la atención la acentuación del fenómeno en el estado de Jalisco, solo superado por Oaxaca.

Por otra parte, en una investigación realizada en primarias de la zona norte del estado de Jalisco entre 2009 y 2010, Prieto y Jiménez (2011) encontraron que 70% de alumnos reportan (mediante dibujos o relatos) haber vivido algún tipo de violencia en la escuela; asimismo, 38% dicen haber sentido miedo de ir a la escuela por temor a sus compañeros. Como parte de la misma investigación en nivel secundaria, se encontró que 68% de los estudiantes han sido afectados emocionalmente, ya sea por maltrato, agresión verbal o violencia física (Prieto y Jiménez, 2011).

A pesar de eso, consideramos que el 70% reportado por Prieto y Jiménez (2011) difiere significativamente del 15.5% reportado por Muñoz (2008), aunque a su vez estas discrepancias por sí mismas dan cuenta de la complejidad para reconocer y cuantificar a las víctimas de violencia escolar. Sin embargo, podemos decir que en Jalisco se tienen datos que confirman la tendencia que se ha reportado a escala mundial, regional y nacional en torno a la violencia escolar.

Las lágrimas de niños y niñas, y eventualmente las de los propios docentes, dan cuenta de la afectación que puede provocar la violencia en la escuela. La violencia escolar forma parte de la vida de las escuelas, sin embargo, su presencia se sigue negando, corriendo el riesgo de “aferrarse a un pasado autoritario en el que la violencia se encubría

en el anonimato, el silencio y la complicidad de la norma institucional” (Gómez y Zurita, 2013, p.183).

Sin embargo, el escenario parece estar cambiando; en el año 2009, durante el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, se abrió el área 17, en la que se incluyeron desde entonces las investigaciones en torno a Disciplina, Convivencia y Violencia en las escuelas; aunque el primer estado del conocimiento de estos temas se elaboró entre 2002 y 2003 (Furlán, 2012). Este dato manifiesta que la producción investigativa en torno a estas problemáticas en México se puede considerar como joven, aunque ya demuestra el interés de los investigadores educativos por profundizar en esta “vida íntima” de las escuelas, y abordar así un tema controversial.

Es posible atribuir el origen y las causas de la violencia a muchos y diversos factores, sin embargo, no es el objetivo de esta investigación el ahondar en el amplio debate generado al respecto, por lo que solamente hemos revisado algunos referentes que nos aportan información para comprender la situación de violencia que prevalece en el contexto. Esta investigación se refiere a una especial preocupación por saber cómo se desarrollan las relaciones que dan lugar a la convivencia en la escuela primaria, ya que consideramos que diversas problemáticas sociales, como la violencia, son el reflejo del deterioro en la construcción del tejido social, el cual se manifiesta en las prácticas sociales, que a su vez se reflejan en las relaciones que establecen los agentes en un determinado contexto y tiempo.

PONER LA MIRADA EN LA CONVIVENCIA, LA VIDA COTIDIANA Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LA ESCUELA

Ha sido necesario recuperar algunas de las preocupaciones que existen en torno a la violencia desde diversos enfoques puesto que esta constituye un referente importante de nuestro objeto de investigación, el cual consiste en comprender las prácticas de convivencia que prevalecen en las escuelas en su ámbito cotidiano. Por lo tanto, se considera que los tres referentes que constituyen el objeto de investigación son: convivencia, vida cotidiana y prácticas sociales.

En este apartado se intenta plantear los antecedentes que dieron lugar a las preguntas y objetivos de la investigación, para ello se presentan: las concepciones preliminares propias de *convivencia*, *vida co-*

tidiana y prácticas sociales; luego se sintetiza el estado de la cuestión haciendo referencia a las investigaciones relacionadas con la nuestra, y finalmente se proponen las premisas de partida y los supuestos de esta investigación.

POSTURA INICIAL SOBRE CONVIVENCIA, VIDA COTIDIANA Y PRÁCTICAS SOCIALES

En el primer plano de esta investigación se tiene a la convivencia, sobre la cual no se ha podido identificar una teoría concreta, pero sí diversos enfoques que la conciben o desde lo neutral, o desde lo positivo, es decir, por una parte, se entiende a la convivencia como la base sobre la que se establecen los vínculos entre los agentes, los cuales dan lugar a relaciones tanto “positivas” como “negativas” (pacíficas o violentas), de modo que la convivencia, inicialmente, la concebimos como favorecedora de las relaciones entre los agentes independientemente del fin que persigan dichas relaciones, ya sea que lleven a la humanización de las personas y la búsqueda del bien común o, por el contrario, sean producto de intereses que vayan en contra del bienestar del sujeto o del grupo.

Por otra parte, se encuentra la concepción de convivencia escolar que, según lo revisado en esta investigación, prevalece en los diferentes discursos académicos, investigativos y políticos, y desde la cual se considera a la convivencia con una valoración positiva por lograr y que tiene como base las relaciones armónicas.

Ahora bien, el segundo referente que da consistencia a este problema de investigación se relaciona con el concepto de vida cotidiana de Heller (2002). Esta se considera a la vida cotidiana como el marco en donde se desarrolla la convivencia, por lo que, al comprender la cotidianidad, es posible entender las condiciones en que el fenómeno de la convivencia se presenta. El interés de desarrollar esta investigación en el ámbito cotidiano remite al supuesto de que la convivencia se construye en todos los espacios y momentos que conforman la vida cotidiana de la escuela, tanto los formales como los no formales, puesto que ambos son escenarios de las relaciones que se dan entre los agentes escolares, y su importancia radica en que en los espacios cotidianos se desarrollan dinámicas sociales que trascienden los centros escolares y trastocan la vida cotidiana dentro de las familias y de las comunidades.

El tercer constructo es el concepto de prácticas sociales desde el enfoque de Giddens, estas constituyen la noción teórico–metodológica que sustentó el análisis de la investigación. Las prácticas sociales se entienden como una dualidad en tanto producto de las acciones que las generan y de la estructura (en la que ocurren estas acciones, estructura que, a la vez, reproducen o modifican); las prácticas (como también las llamaremos) hacen posible, desde la sociología, comprender el comportamiento de una sociedad.

Estas ideas iniciales nos dieron algunas pautas para la investigación teórica con la cual construir las nociones de *convivencia*, *vida cotidiana* y *prácticas sociales*, que fungieron como ejes en el desarrollo de la investigación. Se trata, pues, de una postura preliminar del abordaje teórico más amplio que se presenta en el capítulo dos, para cuya construcción fue necesario hacer una revisión concienzuda del estado de la cuestión que a continuación se presenta.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con el afán de conocer cuál es el estado de la cuestión en torno al tema de la convivencia escolar, se realizó una indagación teórico–documental que refleja como resultado la complejidad del abordaje investigativo sobre la temática de la convivencia escolar, la cual aún se considera como emergente en la investigación educativa, no solo de México sino en el mundo.

En comparación con el tema de la convivencia, se encontró que tanto *violencia* como *disciplina* han captado en mayor medida la atención de los investigadores, por lo que de estos dos campos se ha desarrollado mayor producción de investigación empírica en diferentes niveles y contextos educativos (Furlán y Spitzer, 2013).

Esta revisión del estado de la cuestión se incluyó, por una parte, a la investigación que sirvió como base para elegir los casos participantes en este estudio (Perales, Arias y Bazdresch, 2014), y también se revisaron las investigaciones reportadas en el segundo estado de la cuestión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013), referentes a cuatro tipos de convivencia identificados por los autores.

Una investigación sobre convivencia con indicadores de núcleos socioafectivos

Además de la inquietud personal por conocer la manera como se relacionan los niños y niñas entre sí y con el resto de agentes escolares, el interés por este tema de investigación se incrementó al conocer la investigación titulada: “Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar”, que se realizó en el ITESO, auspiciada por los fondos Conacyt–Fomix, la cual tuvo por objetivo desarrollar indicadores e instrumentos utilizables en proyectos posteriores de aplicación para México y aprovechables en Latinoamérica por los interesados en conocer las condiciones que propician o impiden la convivencia democrática, inclusiva y no violenta (Perales et al., 2014).

En esta investigación se consideró a la convivencia como “un objeto de estudio e intervención, visualizado como algo valioso y necesario en sí mismo, ya que es fuente de aprendizajes para la vida y va más allá de los logros académicos” (Perales et al., 2014, p.8). El enfoque de dicha investigación se orientó a revisar la convivencia que se desarrolla en la vida cotidiana y que, de acuerdo con los autores, se puede enmarcar en seis núcleos socioafectivos: respeto, reconocimiento, cuidado, confianza, responsabilidad y comunicación.

La investigación se desarrolló en dos momentos claves: primero se realizó una encuesta aplicando un cuestionario que incluyó enunciados relacionados con los seis núcleos socioafectivos. La muestra se conformó por: 12,768 alumnos de tercero y sexto grados de primarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), así como 591 docentes y directivos, y 4,944 padres o madres de familia. Cabe señalar que se elaboraron tres tipos de cuestionarios con adecuaciones para los tres tipos de participantes: niñas y niños, docentes y directivos, y padres y madres de familia.

Los autores de dicha investigación, con base en los resultados, realizaron grupos focales con docentes y directivos, en los que se discutieron esos resultados, y posteriormente elaboraron un *Manual de autodiagnóstico de la convivencia escolar*, en el que se asume que la tarea educativa depende de las relaciones entre las personas. El objetivo del manual es conocer el estado de la convivencia, para poder identificar posibles conflictos y evitar su aparición mediante el fortalecimiento de las relaciones sociales (Perales et al., 2014).

En general, la metodología y los resultados de la investigación de Perales *et al.* (2014) nos permiten reiterar que la vida cotidiana es el marco en el que sucede la convivencia escolar y desde ahí debe ser estudiada para poder comprenderla; asimismo, corroboramos que las prácticas cotidianas son las que construyen las convivencias en la escuela.

Para fines prácticos de la selección de los casos para nuestra investigación, se solicitó a los autores las bases de datos de los resultados por tipo de cuestionario, lo cual nos ayudó a elegir las escuelas participantes para nuestra investigación; el procedimiento que se realizó para tal fin se detalla en el capítulo cuatro.

Segundo estado del conocimiento del Comie

Además de la citada investigación, fue de gran ayuda para este estudio el material publicado en el segundo estado del conocimiento del Comie, titulado “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002–2011” (Furlán y Spitzer, 2013), en el que se coordina un trabajo de recuperación y selección de diez años de producción investigativa en torno a temas específicos. En este caso, la publicación consolida el estado del conocimiento del área 7 del Comie, ahora área G2 (Convivencia, disciplina y violencia). El libro incluye un análisis de temas como: disciplina, consumo de sustancias adictivas, políticas públicas, y ahonda en las temáticas de convivencia, *bullying*, discapacidad y discriminación, cuyo abordaje investigativo se ha incrementado en la última década.

En el libro destaca un análisis del panorama internacional en torno a estas temáticas, así como un capítulo dedicado a las investigaciones sobre convivencia titulado “Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México” (Fierro *et al.*, 2013). En ese capítulo se argumenta, con base en la producción investigativa, que la convivencia es un tema sólido como objeto de la investigación y que requiere ser atendida no solo desde un enfoque remedial de la violencia sino desde una perspectiva más amplia. Se da cuenta aquí de investigaciones de naturaleza prescriptiva–normativa, pero también se destacan aquellas de mirada analítica. Los autores realizan un análisis de cuatro tipos de convivencia: inclusiva, democrática, pacífica y el clima escolar.

En la Tabla 1 se presenta una síntesis de las investigaciones reportadas en este estado del conocimiento del Comie, que se encuentran el capítulo dos a cargo de Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013).

Tabla 1. Síntesis de las investigaciones en torno a convivencia en el segundo estado del conocimiento del Comie

Enfoques desde los que se aborda el análisis de la convivencia	Investigadores y año de publicación	Reflexión sobre los hallazgos reportados en las investigaciones
Convivencia democrática, ciudadanía y cultura de la legalidad		
Estudios sobre la formación cívica y ética	Fierro (2010), Chávez (2009), Navarro (2007), Yurén, Araujo y García (2003), Modesto (2008), Rodríguez, Contreras y Urías (2009).	La asignatura que se reintrodujo en 2006 genera altas expectativas en cuanto a la formación de competencias ciudadanas, pero se comprueba que, igual que en la mayoría de las asignaturas, su implementación no incide en mejoras a las prácticas cotidianas o en la formación pragmática de los alumnos, puesto que prevalece el adoctrinamiento.
Estudios enfocados al análisis de prácticas en aula	Poveda (2003), Cerón y Pedroza (2009), Landeros (2007), Molina y Ponce (2007), García, Olvera y Rodríguez (2007), Piña, Aguayo y Reyes (2009), Sánchez (2009), Képowicz (2005), Fierro y Carbajal (2003).	Si bien se promueven intencionadamente algunos valores, la práctica fomenta antivalores (imposición, segregación, insultos, amenazas y burlas). Se encontró que existe desconfianza y falta de interés en el otro, pero hay una disposición para discutir los sentimientos de otras personas. Es importante la formación socioafectiva y ética de los docentes para la construcción de la democracia en la escuela.
El contexto institucional	Vidales (2005), López, (2009), Palencia (2009).	Predominan contextos donde prevalecen privilegios y la aplicación arbitraria de reglamentos. Imposición de la visión de directivos en atención al cumplimiento de exigencias burocráticas. Reproducción de prácticas clientelares semejantes a las de los procesos electorales nacionales.
Comunidades educativas innovadoras en convivencia democrática	Fierro y Fortoul (2011), Dueñas (2011), Curiel y Rojo (2012).	Se constituyó desde 2008 la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Predomina un énfasis en el valor de la inclusión. Reportan estudios en Chihuahua y Michoacán, en donde se implementaron programas orientados a fortalecer la cultura democrática.
Convivencia inclusiva y atención a la diversidad		
Investigaciones que recuperan y analizan prácticas de convivencia inclusiva en la vida cotidiana de la escuela	Pérez y Bazdresch (2010), Aguirre et al. (2003), Jacobo (2003), Peña (2006),	Las conversaciones educativas entre estudiantes, docentes y directivos inciden favorablemente en el aprendizaje. La convivencia está presente en todo acto educativo. La apropiación del concepto <i>equidad de género</i> debe ser clave en la docencia. Existe desigualdad, rezago y tensión en las prácticas para la integración de niños con NEE (necesidades educativas especiales). El trabajo colaborativo favorece la inclusión.

Enfoques desde los que se aborda el análisis de la convivencia	Investigadores y año de publicación	Reflexión sobre los hallazgos reportados en las investigaciones
Experiencias innovadoras en escuelas que contemplan la convivencia inclusiva como aspecto o elemento central de sus intervenciones	Fierro y Mena (2008), Bazdresch (2008), Fierro y Carbajal (2008), Ramírez, Fierro y Carbajal (2008), González (2008), Fierro y Fortoul (2011), Bazdresch, Arias y Perales (2011), Perales, Arias y Bazdresch (2011), Maldonado <i>et al.</i> (2011), Messina (2011), Torres (2011), Torres y Ramírez (2012), Jiménez (2012), Mendoza (2011), López–Gorosave (2011).	Se revisan estrategias y acciones para atención a la diversidad y la convivencia inclusiva. Desde diversas temáticas se favorece la inclusión de niños con NEE a partir del trabajo cotidiano visto como la oportunidad para desarrollar prácticas de responsabilidad en las escuelas. El docente es clave en la creación de condiciones para la inclusión. Se realizaron intervenciones en comunidades rurales para la valoración y resignificación de las culturas indígenas, se enfatiza la importancia de la corresponsabilidad de los actores escolares y de su comunidad.
Convivencia pacífica y resolución de conflictos en la escuela		
Trabajos que abordan la convivencia para la prevención de la violencia o para promover prácticas pacíficas	Chica (2007), Alba (2009), Furlán y Saucedo (2010), Rodríguez (2011), Ramírez (2007), López y Ávila (2009), López, Herrera y Tome (2011), Yañez (2011).	Se plantean estrategias para resolver conflictos mediante creatividad, no–violencia y empatía, con el fin de mejorar la convivencia. Fomento al diálogo, respeto, reciprocidad, valores democráticos y para la paz, en miras a disminuir la indisciplina y la violencia escolar. La formación para la convivencia podría contrarrestar la violencia y la desigualdad. Es importante revisar las leyes para asegurar el respeto a los derechos de las niñas y niños. Involucrar a toda la comunidad educativa y generar procesos participativos ayuda a mejorar vínculos interpersonales, así también ayuda emplear el conflicto también ayuda herramienta formativa.
Investigaciones que recuperan, analizan e implementan prácticas de paz en la vida cotidiana de la escuela	Lizardi (2011), López, Herrera y Tome (2011), Castillo (2011), Cárdenas (2011), Cánovas (2011), Zazueta y Rascón (2006), Prieto (2010), Velázquez (2008), Conde (2011), Vázquez <i>et al.</i> (2005).	Se revisa la resolución no violenta de conflictos con la intervención de la educadora. Se propone cuestionarse si el bullying puede ser la respuesta a la organización y gestión escolar, la disciplina en el aula, el manejo de conflictos y la gestión de la convivencia. Se resalta la importancia de revisar los propios actos cotidianos, la organización, acompañamiento y seguimiento de las escuelas en procesos de mediación en la cotidianidad del aula y la escuela. Los docentes son mediadores en el conflicto que nace de las relaciones entre los actores de la escuela. Conforme se tengan más herramientas mediadoras de conflicto, habrá mayor posibilidad de una convivencia más armoniosa; los docentes deben ser capacitados para fungir como facilitadores de dichas herramientas.
La convivencia como eje central de análisis y discusión sobre la convivencia pacífica	Fierro, Carbajal y Martínez–Parente (2010), Leñero (2009), Secretaría de Educación del Gobierno del D.F. (2011), Papadimitriou y Romo (2005), Yurén (2008), Yurén y De la Cruz (2009), Castillo (2007).	Se proponen tres estrategias de intervención en convivencia (contención, formación y transformación) y erradicar la competencia, maltrato, descalificación y discriminación. Elaboración de un manual con estrategias didácticas sobre perspectiva de género y prevención de violencia, y otro manual sobre intervención contra el maltrato entre pares. Se propone un modelo educativo para el desarrollo de competencias para la resolución de conflictos en el marco de paz y derechos humanos. Se implementó un dispositivo para el desarrollo de habilidades relacionadas con los cuatro saberes de UNESCO. Análisis de la implementación del programa "Contra la violencia, eduquemos para la paz", que muestra la resignificación de la convivencia pacífica por parte de los docentes.

Enfoques desde los que se aborda el análisis de la convivencia	Investigadores y año de publicación	Reflexión sobre los hallazgos reportados en las investigaciones
Clima escolar		
Clima institucional y rendimiento académico	Blanco (2009), Covarrubias y Martínez (2005), Varela (2011).	Se presenta un análisis sobre el logro académico asociado con las relaciones con el contexto, el clima escolar y el clima en el aula. Los estudiantes atribuyen el aprendizaje a algunas concepciones del docente: les da libertad para trabajar, comparten experiencias, sencillez, interés por la disciplina y los alumnos.
Prácticas de maltrato y clima social escolar	De la Chaussée (2007), López, Herrera y Huerta (2011), Saucedo, Pérez y Furlán (2011), Saucedo (2004).	Las faltas de respeto provocan en alumnos sentimientos que los llevan al aislamiento y el menoscabo de la convivencia. Existe una correlación de moderada a alta entre las relaciones en el aula con el clima que en ella prevalece. El alumno se construye en su relación con los demás, demanda ser reconocido por sus maestros, considerando sus emociones y reflexiones. La disciplina o indisciplina también se relaciona con prácticas culturales y de formación de identidad.
Docentes como facilitadores del clima escolar positivo	López (2005).	Se analiza la influencia del clima de trabajo en el aula y la influencia del docente para propiciarlo.
Evaluación del clima escolar en México	Gutiérrez (2006), Plancarte (2010), Ochoa (2010), Ochoa y Díez–Martínez (2011), Ochoa y Salinas (2011), Ochoa, Peiró i Gregori y Mera (2010), Ochoa y Peiró i Gregori (2011), Salgado, Caso y Rodríguez (2010), Ramírez (2012), Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2009), Mejía, Reyes y Minerva (2006), Ortega, Ramírez y Castelán (2005).	Analizan el clima escolar en relación con el nivel de conflictividad, los canales de comunicación y el clima de confianza. Se revisa la opinión de profesionales sobre dimensiones e indicadores de inclusión (INEE). Los conflictos de la convivencia se derivan de las formas de comunicación, el ambiente escolar y la participación. Las actuaciones de los docentes y sus modelos pedagógicos impactan en el clima escolar. Se diagnosticó el clima escolar con una escala Likert para orientar estrategias de intervención. Se indaga sobre el desarrollo personal y la convivencia, encontrando que esta última se ve afectada por falta de liderazgo directivo, participación restringida en la elaboración de reglamentos, falta de intervención docente en situaciones de violencia, privilegiar el trabajo individual y competitivo sobre el colaborativo, clases que limitan la relación y acercamiento con el alumno. Desarrollo de un modelo de evaluación educativa para instituciones públicas. Desarrollo de un instrumento de medición del clima organizacional para implementar un modelo de gestión. Se cuentan también varios trabajos sobre prevención, cooperación, mediación, atención a la diversidad y resolución de conflictos educativos.

Nota: Elaboración propia con información del capítulo “Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México” (Fierro et al. 2013).

Como conclusión del capítulo, los autores refieren en cuatro puntos, que consideramos como clasificadores clarificadores, lo concerniente al estado del conocimiento del campo de la convivencia escolar (Fierro et al., 2013):

1. La convivencia escolar aún es un tema emergente en la investigación. La mayoría de trabajos son descriptivos o de intervención. No se ha acumulado suficiente evidencia del fenómeno. Predomina una visión instrumental de la convivencia como medio de prevención de la violencia o del mejoramiento de logros académicos. Dado el enfoque pragmático de las investigaciones, aún no se puede dar cuenta de las implicaciones de la convivencia escolar.
2. La convivencia escolar cumple con las características para ser tratada como un tema específico de investigación (se asocia a problemáticas existentes, despierta interés, es específico). Posee un potencial teórico y de intervención, en favor de la mejora de la convivencia y los aprendizajes.
3. Se evidencia un gran rezago en México en materia del desarrollo de competencias para una convivencia democrática, pasiva, inclusiva y clima escolar.
4. El propósito central de futuras investigaciones sobre convivencia debe orientarse a desentrañar el potencial de las interacciones humanas al interior de las escuelas, como lo esencial de la experiencia educativa, en función de las cuales se construyen saberes, se elaboran nociones fundamentales sobre sí mismo y los otros, y se aprende a compartir y a vivir con otros.

El análisis de los estudios empíricos que se han reportado nos permitió generar un panorama más amplio sobre las posibles maneras de abordar esta investigación ante diversas posturas epistemológicas, preferencias teóricas y decisiones metodológicas; se enriqueció así el horizonte investigativo y se detectaron los campos que aún siguen siendo interrogantes y que por lo tanto representan, para nuestra investigación, una posibilidad ante la aspiración a contribuir en generar información que, desde una mirada analítica, aporte elementos para comprender cómo es la convivencia escolar, y más allá de la mera descripción de casos de la misma, ahondar en evidencia sobre su propia constitución y poder develar entonces las implicaciones de la convivencia escolar en la vida cotidiana de la escuela primaria.

Luego de haber tratado de exponer los aspectos que conforman el objeto de estudio, y de tener un primer acercamiento a los abordajes teóricos y metodológicos, así como a los principales hallazgos, pero sobre todo a los huecos sobre la temática, se presentan las premisas de partida y los supuestos de investigación que surgen como resultado de los intereses investigativos de la problematización planteada y

que aspiran a orientar un diálogo con los resultados de otras investigaciones de esta área del conocimiento.

PREMISAS DE PARTIDA Y SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

El supuesto de investigación que se ha considerado nuestro punto de partida suple la función que tiene la hipótesis en estudios cuantitativos y que es entendida como las “proyecciones intuitivas sobre relaciones causales” (Orozco y González, 2012 p.42); pero para llegar a dicho supuesto se elaboraron antes *premisas de partida*. El supuesto de investigación da pie a plantear las preguntas y los objetivos de la investigación. Muchas preguntas existenciales de la investigadora se han vuelto premisas de partida, para formalizarlas se requiere expresarlas y pensar qué beneficio se puede obtener de ellas (Orozco y González, 2012).

Como premisas de partida se tienen las siguientes:

- Las prácticas cotidianas reflejan las actitudes y comportamientos que generan determinados modos de convivir en la escuela.
- Los modos de convivir que prevalecen en el entorno del sujeto tienen influencia en su construcción como individuo social, y abonan a desarrollar en él los valores y prácticas sociales que lo acompañarán en su vida.
- La escuela es un espacio de vida cotidiana que comparten la mayoría de los niños y niñas del país, y por lo tanto ofrece la posibilidad de convivir con los otros.
- Hoy en día hay una importante labor en la educación que le demanda orientarse más hacia la formación (actitudinal) y no solamente hacia la información (contenidos) de los niños y niñas.
- La formación integral requiere atender a las competencias sociales de los niños y niñas, puesto que la manera de relacionarse con otros dependerá de lo que hayan aprendido en su infancia sobre cómo convivir.
- La vida cotidiana escolar se conforma de espacios formales e informales de convivencia, por lo que, para comprenderla mejor, se requiere analizar la mayoría de espacios y momentos en que sucedan las relaciones entre todos los actores escolares.

Con base en estas premisas iniciales, así como en las intenciones con las que se concibió la presente investigación, se partió del siguiente supuesto:

La convivencia que se presenta en la escuela primaria es producto de las prácticas relacionales que se generan entre los niños y niñas, docentes y directivos. En todo momento se establecen relaciones durante la vida cotidiana escolar, tanto en el espacio del aula como en el patio de recreo y cualquier otra área de las que componen el espacio físico de la escuela. Estas relaciones dan lugar a la socialización y sociabilidad que ocurren en un contexto escolar determinado. En la manera como los agentes se relacionan, se reflejan diversas dinámicas o patrones culturales que tienen por origen la familia del niño o la niña y posteriormente son influenciados por los aprendizajes que resultan de las prácticas sociales que se desarrollan en la vida escolar, lo cual puede derivar en la reproducción o en la modificación de dichas prácticas. Por su parte, los docentes y directivos cuentan con una subjetividad social ya elaborada, desde la cual reproducen o modifican sus prácticas sociales, y en particular, sus prácticas pedagógicas. La intersubjetividad juega un papel determinante en la construcción de las prácticas sociales, que a su vez componen diversos tipos de convivencia escolar.

Desde tal supuesto, la convivencia requiere ser observada, analizada, reflexionada, para poder generar propuestas y movilizar recursos con la finalidad de transformarla en una convivencia pacífica, democrática e inclusiva. Las políticas del Estado, así como las de la propia institución escolar, y los programas o planes curriculares, no constituyen por sí solos las condiciones necesarias para que los niños y niñas desarrollen habilidades que les permitan relacionarse con los otros de manera armónica. Cualquier espacio y momento de la vida cotidiana de la escuela primaria representa una posibilidad de construir la sociedad equitativa, honesta, crítica y libre a la que aspiramos como sociedad, la clave está en aprender a convivir con los otros.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de esta investigación se asume la idea de que investigar es atreverse y responder a las preguntas de manera ordenada (Mejía y Sandoval, 1998). Las preguntas han nacido de manera natu-

ral ante la problematización puesto que surgieron al delimitar qué se quiere saber y qué se quiere resolver; aun así, en el transcurso de la investigación estuvieron sujetas a diversas modificaciones.

La pregunta general: ¿qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara?, cae en la posibilidad de ser extensa y su alcance, complejo, por lo que, para acercarse más a las diversas aristas del fenómeno, fue necesario plantear preguntas particulares, ya que estas permiten poner límites mínimos y máximos a las preguntas generales.

La pregunta general de esta investigación se reformuló con base en estos conceptos: *convivencia*, *vida cotidiana* y *prácticas sociales*. Entendemos que la convivencia ocurre en la vida cotidiana de las escuelas y se objetiva en las prácticas sociales de los agentes. Por las características de dichos constructos, se perfiló desde el inicio el carácter cualitativo de esta investigación. Luego, como posibilidades metodológicas se eligió el enfoque etnográfico, ya que por sus cualidades (que se explicitan en el capítulo tres), se hace posible elaborar un diseño del estudio desde un enfoque más analítico de la convivencia en la vida cotidiana de la escuela.

Dada la naturaleza de la pregunta general, se eligieron casos (participantes) que permitieran tal acercamiento cotidiano, para lo cual se seleccionaron dos escuelas primarias de la ZMG, cuestión que también se desarrolla más adelante con mayor precisión.

De la problematización expuesta se desprenden varios cuestionamientos que funcionan como guía inicial para el desarrollo de la presente investigación. La pregunta central pretende responder: ¿qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara?

Las preguntas particulares que apoyan a la general en la búsqueda de conocimientos claves son:

- ¿Cómo son las prácticas relacionales de los agentes escolares en la vida cotidiana?
- ¿Qué elementos inciden en la convivencia cotidiana de los niños y niñas en los espacios del aula y del recreo en la cotidianidad de la escuela primaria?
- ¿Cuáles son las tensiones que se generan como producto de las prácticas relacionales entre los niños y niñas, con las y los docentes?

Luego de haber delimitado el objeto de la investigación, se generaron los objetivos general y particulares; estos ayudan a responder las preguntas de investigación. Los objetivos son propósitos o principios, que permiten identificar, durante el desarrollo de la investigación, que “vamos en ruta” o que nos hemos desviado del objeto de investigación (Orozco y González, 2012).

En el planteamiento del problema de investigación debe cuidarse la congruencia entre preguntas, objetivos, supuestos y título; la *vigilancia epistemológica* es lo que permite esta congruencia (Orozco y González, 2012), que en el particular caso de las investigaciones sociales de enfoque cualitativo, su ejercicio resulta relevante puesto que permite asegurar la consistencia metodológica durante el desarrollo de la investigación.

El objetivo general de esta investigación es: aportar elementos que permitan comprender las características de las prácticas de convivencia que desarrollan los niños y niñas en la vida cotidiana de la escuela primaria, así como las tensiones que derivan de estas prácticas.

Los objetivos particulares son:

- Comprender cuáles son las prácticas relacionales que se dan entre los agentes escolares en los espacios comunes de la vida cotidiana de la escuela primaria.
- Identificar los elementos, procesos o mecanismos que influyen en las dinámicas de la convivencia escolar.
- Delimitar los tipos de relaciones y tensiones que componen las dinámicas de convivencia en la vida cotidiana de la escuela.

JUSTIFICACIÓN

La justificación de un problema de investigación tiene como primer elemento el interés de quien experimenta la inquietud por desentrañarlo; detrás de la justificación hay una búsqueda de respuestas, a las cuales se les concede el interés y la relevancia que conducen a una aventura investigativa en la que se cuenta con algunas certezas, pero sobre todo con dudas y cuestionamientos.

Esta investigación justifica su existencia en el afán de que al final del camino pueda realizar aportes que modifiquen, en un sentido de mejora, la realidad en la que subyacen. El ejercicio de elaborar esta justificación nos permitió reflexionar sobre el sentido del objeto de la

investigación (la convivencia escolar) y las posibles repercusiones que el producto de la misma pudiera tener. El resultado de tal ejercicio fue que se encontró el impulso y la convicción de que se aportaría conocimiento a un área investigativa considerada aún como emergente.

Esta reflexión encaminada a justificar el problema de la investigación partió de preguntarse: ¿Para qué y por qué es necesario, importante y pertinente investigar esta problemática? (Morales, 2006). A esta cuestión se dio respuesta desde tres sentidos: primero, que se puedan realizar aportes teóricos en torno a la convivencia escolar; segundo, que se propusiera una metodología para analizar la convivencia; y tercero, que se produjera un beneficio a las escuelas participantes, en el sentido de proporcionarles información para que se analice la convivencia que se da en la institución y se pueda así provocar modificaciones a la misma.

En un sentido teórico, se aspiró a aportar información en torno al fenómeno de la convivencia en su carácter de novedoso o emergente. La convivencia que se suscita dentro y fuera del aula puede considerarse como uno de los factores que inciden en la formación social de los niños y niñas, puesto que como producto de la convivencia es posible que los agentes se relacionen, se comprendan, colaboren por un objetivo común, desarrollen la solidaridad y empatía, etcétera; de modo que a medida que se conozca más cómo es la actual convivencia en la escuela, será posible proponer acciones para favorecerla.

La aspiración última en torno a generar conocimiento sobre la noción de convivencia escolar, estriba en la posibilidad de que a partir de aclarar lo que es esta y cómo se manifiesta, sea posible tanto diagnosticar el tipo de convivencia que prevalece en el centro escolar, como definir o caracterizar el tipo de convivencia a la que aspira la institución y sumar esfuerzos para su construcción. Asumimos que hoy en día, por lo general, la escuela no se cuestiona acerca de la convivencia y en cambio dedica sus recursos a lidiar con la violencia, sin darse cuenta de que existe la posibilidad de cambiar el foco de atención y así favorecer la formación de niños y niñas con una ciudadanía "activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable" (OEI, 2006, p.107), lo cual puede ser posible a partir de prácticas educativas que privilegien una formación de inclusión social, equidad, participación, libertad y paz social; comprender el estado de la convivencia escolar provoca atender también la formación social de los agentes y coadyuvar en el fomento de las prácticas cotidianas que permitan alcanzar tales objetivos.

El sistema educativo mexicano tiene como base el artículo tercero constitucional, el cual señala que la educación básica debe ser obligatoria, laica, gratuita, nacional y democrática, y a la vez debe fomentar “el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en III, s.f., párr.2), cuestiones que tendrían que ir más allá del discurso para ser vividas en la cotidianidad de la escuela, por lo que los aportes teóricos que se podrían recuperar de esta investigación acompañarían procesos de transformación de las prácticas en aras de una convivencia armoniosa basada en el respeto por la dignidad de los otros, además del interés por procurar la fraternidad y la equidad de derechos.

Por otra parte, esta investigación puede aportar elementos empíricos que también incidan en el fortalecimiento de la convivencia en el ámbito de las escuelas primarias. Ya desde la posibilidad de cuestionar a los sujetos participantes en la investigación, se abre una ventana hacia la reflexión y la autoevaluación en torno a las prácticas que dan lugar a las maneras como se relacionan en el espacio escolar los niños y niñas, docentes y directivos.

Muchos docentes de educación primaria tienen un honesto interés por aportar beneficios a la vida de sus alumnos, para lo cual realizan prácticas al margen del currículo y de los programas educativos. En la escuela existen diversos espacios *informales* —aunque *formativos*—, se trata de situaciones y momentos en los que los docentes y los niños y niñas interactúan más allá de la preocupación académica, y suele ser en estos espacios con menor formalidad y rigor, en los que se promueven habilidades sociales y conductas democráticas; sin embargo, no hay certezas o incluso la reflexión en el docente, que le lleven a generar condiciones para que estos intercambios sean intencionados e incidir así en la formación de competencias para la convivencia. Por lo tanto, se aspira a que esta investigación provoque la reflexión en torno a las prácticas de convivencia que tienen lugar tanto en el aula como en el recreo, puesto que ya con el mero hecho de poner la atención en el tema, los docentes pueden obtener información diagnóstica sobre el fenómeno, y generar o fortalecer su interés por mejorar las relaciones que sostienen la convivencia en sus escuelas.

En la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, se plantea un Listado de las Metas Educativas para 2021, una de estas metas, la número 11, habla de potenciar la educación en valores para la formación de una sociedad democrática activa; cuestión que resultaría posible

con el replanteamiento curricular, pero además con la organización y la gestión institucionales (OEI, 2006). Para concretar lo anterior se requeriría que todos los agentes involucrados en la educación —Estado, comunidad, instituciones educativas— trabajaran en conjunto. Sin duda, la suma de esfuerzos se tendría que orientar a que, desde las materias que curricularmente abonen a la formación valoral, se fortalezca con prácticas cotidianas en las que tales contenidos sean transformados en vivencias al fomentar o crear las condiciones para que ocurran situaciones en las que los alumnos tengan acceso a la reflexión y el análisis de sus propias prácticas y comportamientos concretos. De acuerdo con la OEI (2006, p.109), alcanzar esta meta será posible si suceden:

[...] la integración social de todos los alumnos, el fortalecimiento de vínculos de amistad, el respeto de las diferencias y de los alumnos débiles, el cuidado de la alfabetización emocional, la participación de los docentes en las actividades escolares, el aprendizaje a través de formas de cooperación entre iguales, el apoyo de los más capaces a los que tienen dificultades de aprendizaje, la defensa de la paz, del medio ambiente y de la igualdad de las personas, sea cual sea su cultura, su origen y su género, así como determinadas actividades de trabajo comunitario.

La convivencia, al ser construida por los vínculos y relaciones entre los agentes, constituye un vehículo que da lugar a procesos de socialización y sociabilidad, adquiriendo así un carácter de práctica formativa y de ahí, la consecuente posibilidad de modificar favorablemente la vida cotidiana escolar en donde se pongan en práctica la democracia y la equidad en un entorno de seguridad y paz.

El camino hacia un entorno social más democrático y equitativo es, como se ha planteado hasta ahora, una asignatura pendiente para México, y para que se concreten acciones por una “educación para la paz debe esmerarse en entregar una formación capaz de desarrollar valores, actitudes y habilidades socioemocionales y éticas que promuevan una convivencia social en la que todos participen y compartan plenamente” (OEI, 2006, p.109). La posibilidad de llevar a cabo estas aspiraciones radica en algo más cercano, tangible y cotidiano que las reformas educativas, puesto que la vida cotidiana es el espacio de formación idóneo para que tales transformaciones puedan suceder.

En México, sumándose las intenciones del artículo tercero constitucional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó en 2011 el programa de Formación Cívica y Ética (FCyE), que tiene por objetivos,

mediante la impartición de esta materia en todos los niveles de educación básica, que alumnos y alumnas (SEP, 2011, p.163):

- Se asuman como sujetos dignos, capaces de desarrollarse plenamente mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables y autónomas para orientar la realización de su proyecto de vida y su actuación como sujetos de derechos y deberes que participan en el mejoramiento de la sociedad.
- Reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y a los valores democráticos.
- Comprendan que los diferentes grupos a los que pertenecen son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir, convivir; como personas tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social.

Cabe señalar que esta materia fue reintegrada al currículo en 2008, luego de que fuera eliminada de planes y programas de la SEP desde hace cerca de tres décadas.

Si bien es cierto que el implementar tanto la materia de FCyE, como su enfoque, da cuenta de la importancia que la formación de valores tiene en el discurso del sistema educativo en México, el solo hecho de incluir esta materia en los planes y programas de la educación básica no garantiza por sí mismo el aprendizaje de los alumnos en tales ámbitos sociales y de valores.

Lo que sí orientaría hacia el aprendizaje de una convivencia democrática, equitativa y pacífica, se encuentra en la posibilidad de que los niños y niñas de educación básica puedan observar y reflexionar sobre sus propias prácticas de convivencia, y tengan también acceso a utilizar herramientas para establecer relaciones con los otros que propicien dicho tipo de convivencia; sin embargo, sostenemos que aún más trascendente es que esta formación se constituya en un estilo de la vida del aula y de la institución, a lo cual se abonaría mediante la transversalidad curricular, pero con especial énfasis en las situaciones

de la vida cotidiana de la escuela, de modo que se viva conforme a ellas, lo cual se traduciría también en una manera de contrarrestar la violencia social que se vive en Latinoamérica al fomentar en el alumnado competencias que hagan posible la socialización pacífica, la democracia, la legalidad y, en general, el respeto por los derechos humanos (Marchesi, Tedesco y Coll, 2009).

Consideramos que esta investigación, tanto por su enfoque metodológico como por los hallazgos que reporta, hace un aporte relevante en el sentido de objetivar las aspiraciones discursivas de la SEP, en el análisis de las prácticas cotidianas que dan cuenta de los elementos que inciden en la manera de relacionarse de los agentes escolares, por lo que, al tener conocimiento de ello, se puede aspirar a orientar acciones para mejorar la convivencia escolar.

El comprender las dinámicas relacionales que dan lugar a la convivencia requiere de un análisis objetivo, el cual se apoyó en este caso en instrumentos metodológicos de la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, lo cual permitió dar sustento y consistencia a la observación, y si bien, para el análisis del corpus se empleó un enfoque sociológico diferente al bourdiano —puesto que se hizo uso de la noción de *prácticas sociales* desde la perspectiva de Giddens—, fue posible usar los datos recabados en campo empleando modelos de categorización y exposición a partir de las concepciones del *habitus*, lo cual facilitó la sistematización y el análisis de la amplia y compleja información que se obtuvo como resultado del trabajo en campo.

Según lo demuestran diversos estudios, la escuela hoy en día no cumple sus labores primordiales, que consisten en transmitir y fomentar el conocimiento, así como preparar para la convivencia; consideramos que, en gran medida, esto es producto de la falta de conocimiento en diversos aspectos y, en buena medida, de la falta de una práctica reflexiva que sustente la concreción de las aspiraciones educativas de la educación básica.

Existen sin duda docentes que comparten la inquietud por abonar a la formación integral de sus alumnos, pero por lo general no cuentan con la información que les permita, por una parte, generar un diagnóstico de las condiciones sobre el fenómeno, y por otra, carecen de herramientas prácticas que les ayuden a constituir un entorno que fomente una mejor convivencia escolar.

Debe considerarse que el tema de la convivencia, en su calidad de emergente en el ámbito de la investigación educativa, cuenta con información limitada sobre los diseños metodológicos para abordar su

estudio, así como para llevar a cabo su análisis. La mayoría de las investigaciones en esta área temática reportan instrumentos para realizar diagnósticos, en su mayoría, de naturaleza cualitativa; dada la complejidad del tema, aún se deben hacer esfuerzos por proponer abordajes metodológicos para recabar información en campo, así como para luego analizar la información.

Ha sido un arduo camino que, a base de prueba y ensayo, nos ha permitido proponer un procedimiento que permite hacer un análisis objetivo de las prácticas relacionales que dan lugar a las convivencias de la escuela.

Esta investigación intenta aportar información respecto a las maneras de observar el fenómeno de la convivencia de la manera más amplia posible, a través de las prácticas relacionales que tienen lugar en la vida diaria de la escuela primaria, lo cual se hizo a partir de la observación de las prácticas relacionales de los niños y niñas, de las y los docentes y directivos en la vida cotidiana de la escuela primaria, y en particular, las que suceden de manera recurrente en los espacios del aula y el recreo. Se aspira a que, mediante la objetivación de dichas prácticas, se provoque la reflexión acerca de ellas y posteriormente su modificación en aras de una transformación hacia relaciones que den lugar a convivencias más positivas.

La convivencia cotidiana en las escuelas primarias merece la atención de los investigadores educativos que abonen a: la generación de conocimiento en torno al fenómeno; el diseño de estrategias y procesos para diagnosticarla y mejorarla, así como de procesos metodológicos que apoyen la inmersión al campo de investigadores novel; todo lo anterior con el afán de proponer caminos de acción que generen un cambio, una mejora de la situación socioeducativa actual.

MARCO REFERENCIAL DE LA CONVIVENCIA EN LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA PRIMARIA

El siglo XXI está marcado ya desde sus primeros años por vertiginosos cambios que provocan grandes rupturas en todas las esferas sociales; la llamada modernidad líquida (Bauman, 2002) se caracteriza, entre otras cosas, por una amplia diversidad en la concepción y edificación de valores, de modo que cada vez resulta más complejo el tratar de establecer criterios para unificarlos puesto que la naturaleza de la sociedad que los entraña se distingue de otras por su cultura y las maneras de afrontar las propias problemáticas del entorno; el resultado es una cada vez más diversa gama de valores —o antivalores— sociales, es decir, una revolución de valores que provoca la ruptura de paradigmas sociales (Torres, 2011).

El proceso de la construcción de los agentes como seres sociales se ve afectado por las condiciones que prevalecen en el contexto en el que se da el encuentro. En el ámbito mundial suele considerarse a la escuela como el espacio idóneo para la formación social. Aunque hay que reconocer que la formación que se recibe en las escuelas no solo es producto de la educación formal —que está enmarcada en políticas educativas federales e institucionales, así como por los planes y programas curriculares—, ya que el sujeto también se construye o se forma a través de su relación con los otros; estos encuentros con los otros ocurren, además de en la escuela, en los espacios y momentos que componen el entorno cotidiano del sujeto, y en particular, en el contexto familiar.

La escuela primaria es un espacio en el que los niños y niñas establecen relaciones, y dado que esta forma parte de la educación obligatoria, es un espacio en donde la gran mayoría de los niños del país compartirán años importantes de su formación como agentes sociales; por ello esta investigación nace del interés por comprender lo que

sucede en las relaciones sociales que se tejen en estos espacios de convivencia cotidiana entre niños y niñas, docentes y directivos de las primarias.

La problemática que se aborda en esta investigación requiere de una inmersión en referentes teóricos y en investigaciones que guardan relación con el fenómeno de la convivencia escolar; por lo tanto, se elabora un acercamiento a posturas que permitan desmembrar el constructo, con el afán de entender los ejes constitutivos que le dan el carácter de observable y permiten comprenderlo.

La revisión incluye referentes teóricos y empíricos en torno a la noción de convivencia que nos permiten establecer una postura investigativa orientada a responder la pregunta central de esta investigación: ¿qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara?

Por lo tanto, el principal objetivo del capítulo consistió en indagar desde el ámbito sociológico, filosófico y educativo, algunas de las posturas teóricas que nos ayuden a comprender el fenómeno de la convivencia. En este sentido cabe aclarar que se realiza un análisis de propuestas que resultan más bien de carácter empírico y abonan a construir la noción sin poder considerarse aún como teorías formales, puesto que, hasta donde pudimos rastrear, no existen propuestas de “teoría de la convivencia escolar”, pero sí suficientes referentes serios que nos permiten dar cuenta del fenómeno. Asimismo, se presenta una revisión del fenómeno de la vida cotidiana, por entenderla como el marco en el que sucede la convivencia en la escuela.

También se desarrolla, desde el ámbito sociológico, una indagación sobre la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, mediante la cual se elabora un marco referencial para la comprensión de la convivencia, especialmente, para su observación en el trabajo de campo, dado que empleamos el *habitus* como un referente teórico que nos ayudó a hacer operable el constructo de la convivencia escolar para su apreciación en el campo, apoyándonos en la identificación de la *hexis* y la *illusio* de los participantes a partir de los datos empíricos.

El capítulo se compone de tres temas principales: la vida cotidiana desde la postura de Agnes Heller, que se aborda en un primer apartado. En el segundo apartado se desarrolla el tema de las prácticas sociales desde los enfoques de Pierre Bourdieu —con la noción del *habitus*— y de Anthony Giddens —a partir de la noción de las prácticas estructuradas por la acción—, y como cierre de este apartado se reali-

za un análisis en el que se comparan las propuestas de los tres autores, además de identificar las convergencias y divergencias que se presentan entre ellos, en particular en lo relacionado con la reproducción y el cambio, lo cual nos permitió establecer una postura epistemológica que da sentido a la presente investigación, y que fungió como guía del trabajo de campo, así como del análisis de la información recabada. El tercer apartado se dedica a explorar diferentes aproximaciones teóricas del constructo de la convivencia, para lo cual se explora en temas como: socialización, sociabilidad y otros constructos que nos permiten comprender cómo se construyen las relaciones sociales que entendemos como convivencia.

LA VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA

La vida cotidiana de la escuela es el espacio en el que se manifiesta la convivencia, ya que consideramos que esta “está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianidad de la escuela” (Bazdresch, 2009, p.62), y al ser el marco en el que sucede dicho fenómeno, es parte del objeto de esta investigación, y se analizará en este apartado desde el punto de vista filosófico y sociológico.

La vida cotidiana es un concepto complejo, puesto que en ella se involucran tiempo, espacio, cultura, condiciones socioeconómicas, agentes sociales, signos, relaciones, etcétera. Comprender esta complejidad permite a un investigador aproximarse al terreno con una mirada igualmente compleja, en el sentido de que se toma conciencia de que en el devenir de la vida ordinaria se ponen en juego factores objetivos y subjetivos, lo tangible y lo intangible, lo lógico y lo abstracto; de modo que lo que queda es asumir una postura de apertura, una mirada abarcativa desde la cual se procura captar todo aquello que, desde su intuición y sus limitantes, le permita ir desentrañando el fenómeno que observa.

En el ámbito sociológico, la noción de *vida cotidiana* ha cobrado cada vez más importancia y se le han dedicado diversas reflexiones teóricas, entre las cuales destaca la de Agnes Heller (2002). El concepto ha adquirido tantos matices y significaciones, que se tiene que reconocer su naturaleza polémica (Elias, 1995). Particularmente en la investigación de corte cualitativo–interpretativo, los sociólogos tratan de delimitar el concepto de vida cotidiana, y van más allá del uso li-

bre del término, que impide el avance en el conocimiento del campo (Elias, 1995).

En el análisis de la noción de vida cotidiana se debe reconocer la complejidad que la caracteriza; Schütz (1993) emplea la conceptualización del *Lebenswelt* "mundo de la vida diaria", en el que se refiere a la vida cotidiana como aquello que experimenta el sujeto, pero que es simultáneamente experimentado por el mundo social y cultural, por lo tanto, la ciencia social debe estudiarse en la vida social ordinaria, ya que solo desde la comprensión de su complejidad se pueden explicitar estructuras significativas como: el sentido de la realidad, la estructuración temporal y espacial, entre otras (Schütz, 1993).

El conocer la vida cotidiana proporciona, "por una parte, una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización" (Heller, 2002, p.39), lo cual confirma el presupuesto inicial de esta investigación, el cual refiere que la vida cotidiana es un concepto central para el análisis, que, como marco de la convivencia escolar, permite comprender las circunstancias en que suceden las relaciones entre los agentes, mismas que a su vez dan lugar a una determinada manera de convivir.

La perspectiva de Agnes Heller (2002), desde una corriente marxista heideggeriana, facilita el acercamiento a la realidad cotidiana de la vida, la cual es entendida como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (Heller, 2002, p.37).

Cabe hacer un alto en este punto y retomar el concepto de *reproducción*, el cual constituye una característica que marca toda la obra de Heller. Para la autora, la vida cotidiana es inherente a la existencia humana, puesto que el hombre, al existir, *reproduce* constantemente. Lo que hace particular la vida cotidiana es el hombre, concreto, quien como parte de una determinada sociedad *reproduce* actividades que le son necesarias para sobrevivir; al hombre le son dadas herramientas o medios para poder vivir en una realidad determinada, y luego, lo que él tendrá que hacer es reproducir lo que le ha sido dado, en la medida y la manera en que el espacio y el tiempo se lo requieran.

Una condición de la vida cotidiana es que el hombre particular constituye la sociedad, de modo que al conocer la *reproducción* de la vida cotidiana de particulares de una sociedad, se puede conocer de modo general la reproducción de esa sociedad o de sus estratos sociales (Heller, 2002), lo cual argumenta la necesidad de comprender en

un primer nivel lo que acontece en el ámbito del particular, para poder articular percepciones, pensamientos y acciones que se presentan de manera más representativa o a modo de constante, eso permite así identificar un fenómeno como grupal, comunitario, social.

Resulta casi como una consecuencia del empleo de la noción de *reproducción* usar también la noción de *historia* para completar el marco de la vida cotidiana, ya que esta es una especie de “espejo” o “fermento secreto” de la historia, puesto que los cambios resultantes de las revoluciones sociales se evidenciarán primero en la vida cotidiana de los particulares, quienes experimentarán en lo concreto dichos cambios, antes incluso de que dichas revoluciones sean explícitas o codificadas por el Estado o las leyes (Heller, 2002). En otras palabras, los cambios de la historia tienen relación con lo que sucede en el espacio de la realidad social cercana a la vida cotidiana de los particulares, y resulta posible que sea ahí mismo donde se gestan y nacen, para después concretarse en movimientos y revoluciones que repercuten en transformaciones más profundas y alcancen transformaciones de otra índole, jurídica o económica, por ejemplo. La historia y la reproducción mantienen un claro vínculo que se manifiesta en la vida cotidiana.

Ahora bien, el hombre particular se concibe como “el que llega a un mundo que ya existe y en el que debe conservarse y dar prueba de su capacidad vital” (Heller, 2002, p.41), de ahí que el hombre deberá aprender a *usar* las cosas que el contexto (época y estrato social determinados) le requiera, deberá aprender a conducirse, a decidir, y en ello consiste el que “la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto” (Heller, 2002, p.42), puesto que sus actos son la respuesta a un determinado contexto, a un espacio social determinado.

En este punto, así como en lo relacionado con la *reproducción*, reconocemos una coincidencia entre Heller y Bourdieu, ya que ambos hacen partícipe a la historicidad como un elemento central de la vida cotidiana, pues en ella se definen condiciones y cualidades que son propias solo de un momento y espacio determinados, y a los cuales debe atender el sujeto para poder subsistir. La historia, en el sentido de la memoria social, demanda del sujeto que sepa *usar* las cosas y las instituciones del mundo en el que nace, para poder integrarse en él. Este uso de las cosas se da de modo natural (Heller, 2002); cabe aquí decir que durante su vida el hombre tendrá que irse ajustando a nuevas costumbres sociales conforme estas se modifiquen.

Ahora bien, el espacio escolar constituye un ámbito que ha sido construido históricamente, aunque en su condición de escuela moderna posee rasgos que la han caracterizado desde el siglo XIX, existen condiciones que van desde los modos de gestión hasta la edificación de los espacios, que parecieran mantenerse constantes desde mediados del siglo XX. Por lo tanto, se puede decir que un gran número de las actividades que se presentan en la escuela, forman parte de una vida cotidiana que no es reflexionada sino reproducida; solo así nos podríamos explicar el hecho de encontrar que tales características de las escuelas siguen manteniéndose constantes, en un mundo que, por el contrario, está sujeto a cambios vertiginosos y hasta dramáticos.

La vida cotidiana es parte de la existencia del sujeto en todo momento y en ella el hombre da forma a su mundo, y a la vez se forma a sí mismo (Heller, 2002); en el proceso formativo de los agentes no solo repercuten las enseñanzas de sus padres, escuela, comunidad sino también sus propias experiencias personales; se trata de un ir y venir; existe un intercambio entre lo que rodea al sujeto y lo que el sujeto concibe de ello, el hombre adquiere conocimiento, pero también lo genera. Luego, al comunicar las experiencias, el hombre se apropia del mundo que ha objetivado, incluyéndolo a él mismo. El hombre objetivado es aquel que "forma su mundo como su ambiente inmediato" (Heller, 2002, p.47), de modo que lo que trasciende el ámbito inmediato ya no forma parte de lo cotidiano, en otras palabras, lo más lejano se torna más ajeno para el sujeto y, por lo tanto, *menos cotidiano*; en este sentido, la inmediatez es otra característica de la vida cotidiana. El hombre objetivado se mueve de la particularidad de la vida diaria que consiste en reproducirla acríticamente, hacia la individualidad que implica un conjunto de asunciones autoelegidas, en función de las cuales define rumbos propios.

La convivencia escolar sucede en lo inmediato, los niños y niñas y demás agentes escolares se relacionan en los diferentes espacios y momentos de la cotidianidad de la escuela, y estas relaciones son empleadas por los agentes en su sentido de inmediatez; los modos de relacionarse responden a la necesidad del momento, y el sujeto decide cómo conducirse en ellos. La convivencia escolar se conceptúa en primera instancia como un acto objetivado, forma parte del contexto inmediato del agente, y las prácticas que se deriven de ese modo de relacionarse se constituirán en aprendizajes y formación social de niños y niñas.

Lo que sucede en la vida cotidiana provoca el pensamiento cotidiano, que se relaciona con la acción; el sujeto establece esta relación entre su pensar y su actuar, desde tres posibles dimensiones o categorías (Heller, 2002): la primera es el *antropologismo*, de acuerdo con él, la vida y el pensamiento involucran la inevitabilidad de las percepciones (*debe ser–así*), esto es, se trata de cuestiones en las que el hombre no se detiene a intelegir, aunque en ello la percepción juega un papel primordial en la actuación. La segunda es el *antropocentrismo*, en donde el mundo se piensa desde la propia experiencia y vida del hombre, por lo que se atribuyen al mundo cualidades y circunstancias que en realidad son propias del sujeto. Y una tercera manera de relacionar el pensar y el actuar es el *antropomorfismo*, según el cual el hombre adopta la realidad social como su realidad cotidiana, asume así que se adaptará según esta realidad social cambie y lo afecte, cambiándolo también.

De acuerdo con estos enfoques, el pensamiento que genera el sujeto en torno a la vida cotidiana, y desde donde la entiende, repercutirá en su modo de actuar y, por lo tanto, dará cuenta de la apropiación de la vida cotidiana del sujeto.

Otra cuestión que está mediada también por el pensamiento y que tiene influencia en la vida cotidiana de los agentes, es la relacionada con los factores de satisfacción de la vida cotidiana; estos factores de satisfacción están detrás del instrumento, de la acción, puesto que de alguna manera es eso lo que mueve al sujeto. Desde esta perspectiva, la vida cotidiana encuentra satisfacción mediante lo que le es *agradable y útil*, de modo que “cuanto más grande, intensa y continua es la significación de lo agradable y/o útil, más satisfecho está el particular de su vida” (Heller, 2002, p.657), por eso el individuo habría de conducirse en la búsqueda de aquello a lo que le encuentre agrado o utilidad.

Por una parte, lo *agradable* es “simplemente un sentimiento del sí que acompaña la condición física o psíquica” (Heller, 2002, p.657), lo cual puede encontrarse, como dice la autora, en el hecho de tomar un baño de agua caliente, hasta escuchar música, etcétera. Lo agradable y lo desagradable son sentimientos particulares, en otras palabras, no tienen relación con la *genericidad*, y nacen de la perspectiva de cada sujeto, por lo que no se puede juzgar al particular solo a partir de ellos, sin embargo, deberá considerarse que la cultura puede incidir en las preferencias del sujeto. La satisfacción del

hombre está ligada al sentimiento de *agradabilidad* (Heller, 2002), de modo que también en ausencia de este sentimiento prevalecerá una percepción de *desagradabilidad*, la cual provocará que el sujeto se sienta insatisfecho.

Luego, el otro factor que incide en la satisfacción del hombre es la *utilidad*, la cual tiene un doble sentido: lo útil para mí y lo útil para los otros (Heller, 2002). Esta divergencia es un fenómeno de alienación que se puede presentar cuando un hombre representa un obstáculo para la actividad o autodesarrollo de otro; de lo anterior se tiene que la búsqueda del propio bien no necesariamente contribuye al bien común, puesto que el hombre buscará mantener su particularidad, incluso a expensas de otros. A pesar de esto, el hombre necesita llevar una vida útil (ser de utilidad para otros) para aumentar su sentimiento de *agradabilidad*. Al ser necesitado por otro y serle útil, se produce un valor genérico, de modo que, aunque el sujeto actúe desde su particularidad, las motivaciones individuales se superan y se establece la relación que supera la genericidad.

A partir de esta que consideramos una noción central para la comprensión de la convivencia escolar, asumimos la idea de que las relaciones que establece el sujeto son permeadas por esta búsqueda de *agradabilidad* y *utilidad*. Los agentes escolares establecen y mantienen relaciones que les representen o agrado o utilidad, y eso determinará, por lo tanto, su manera de relacionarse con el otro, a partir de lo cual se conformaría una determinada convivencia.

El indagar sobre la vida cotidiana de una institución escolar abre la posibilidad de comprender “las acciones humanas de los actores de una institución específica y, especialmente, cómo construyen su mundo en particular” (Piña, 2002, p.26). Dado que el mundo que nos interesa conocer es la vida cotidiana escolar, en esta investigación nos centramos en las acciones que construyen la vida social, es decir, las relaciones entre los agentes, quienes a través de ellas forjan en conjunto una realidad social que constituye el marco de referencia para las acciones de los que ahí conviven.

La investigación en la vida cotidiana en el ámbito escolar, requiere que se atiendan algunas cuestiones prácticas, puesto que el espacio de interacción del día con día de la escuela está permeado de acciones que, dada su naturaleza (cotidiana), podrían pasar desapercibidas, pero que, para términos de esta investigación, son elementos claves en la observación y caracterización de la vida cotidiana. Un ejemplo de ello son las prácticas que conforman las rutinas, las cuales favorecen

ciertos procesos que tienen como función la regulación del aprendizaje; sin embargo, en el sentido opuesto, pueden “limitar” el aprendizaje a determinados contextos y, por lo tanto, provocar que cuando el niño se enfrente a otros entornos no pueda aplicar los aprendizajes adquiridos en la escuela, al no formar parte del contexto de su aprendizaje habitual (Rockwell, 1997).

La escuela transmite a los niños y niñas mucho más que conocimientos, también les ofrece información sobre cómo se interpretan la realidad y los valores de esta. En este sentido, incluso se asume como una función del maestro, la de formar moral y cívicamente a sus alumnos (Rockwell, 1997), y si bien en parte esto es cierto, consideramos que también las relaciones que establecen con sus pares, ejercen una importante influencia en la manera en la que formarán vínculos con otros y en otros contextos.

La escuela, como núcleo formativo de nuestra sociedad, reproduce formas de organización y de poder propias, las cuales son resultado de la influencia del entorno en el que se encuentra. En la escuela se hacen presentes las prácticas culturales y las prácticas de historias locales, mismas que se ponen de manifiesto en diferentes expresiones que se reproducen en la escuela, cuestiones que también acompañan el proceso de aprendizaje. Es común que la escuela se conciba como transmisora de “valores y hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante” (Rockwell, 1997, p.46), lo cual, más que una realidad, lo consideramos como una aspiración en nuestra sociedad actual. Probablemente “los valores más evidentes que transmiten las escuelas sean aquellos que se dan mediante actividades organizadas explícitamente para ello” (p.47).

En cuanto a esta transmisión de conocimientos, hay que considerar que en el espacio escolar se requiere que los agentes tengan un conocimiento tácito de las reglas y los comportamientos que se esperan de ellos, y de esta manera, las normas se aprenden sobre la marcha, es decir, en la vida cotidiana. Este proceso implica una repetición constante y continua de captar “reglas implícitas” (Rockwell, 1997, p.49), todo ello mediante “señales que se dan en la interacción” (p.49). Tanto en el espacio formal como en el informal de la educación se emplean reglas implícitas, aunque en la escuela los reglamentos, acuerdos de convivencia, etcétera, constituyen las reglas explícitas mediante las cuales se pretende regular las interacciones de quienes ahí asisten.

Si consideramos que “las concepciones sociales contenidas en la práctica diaria de las escuelas recogen, conservan y reordenan los

matices ideológicos de las sucesivas coyunturas de la historia del país” (Rockwell, 1997, p.51), lo que sucede como producto de las relaciones que establecen los agentes en la vida cotidiana del campo escolar es un referente de cómo se gestan en los niños y niñas los valores sociales, y de cómo se construyen socioafectivamente; elementos que serán manifestados en el modo de convivir que prevalezca en la escuela.

La importancia de dimensionar la vida cotidiana consiste en que es en esta en donde nacen las pequeñas acciones que habrán de repercutir en la sociedad en mayor o menor medida, por lo que, como ya se mencionó, en la presente investigación, el explicar la convivencia escolar en el marco de la vida cotidiana, aporta elementos para comprender las prácticas relacionales, a partir de cuyo conocimiento sería posible la toma de conciencia y la consecuente toma de decisiones en torno a las mismas.

LAS PRÁCTICAS SOCIALES DESDE DOS AUTORES DEL ESTRUCTURALISMO: PIERRE BOURDIEU Y ANTHONY GIDDENS

Las prácticas sociales son producto de la vida cotidiana, surgen de ella como la manifestación del interior de los sujetos; a través de la comprensión de las prácticas, se puede entender cómo se comporta una sociedad en un momento y espacio determinados; los fenómenos sociales son resultado de la reproducción o de los cambios que se objetivan en las prácticas de los sujetos.

En este apartado se intenta comprender, a partir de las propuestas de Bourdieu y Giddens, cómo se manifiestan estas prácticas, cómo se reproducen o se transforman a través de la estructura social puesto que partimos del supuesto de que la convivencia en la escuela se visibiliza en las prácticas relacionales que se establecen entre los agentes.

Al confrontar las posturas de los dos autores puede observarse la similitud entre la teoría del *habitus* y la de las prácticas desde la relación dual acción–estructura, puesto que en ambos casos —aunque con diferentes constructos— se intenta explicar el mundo social a través de prácticas que son producto de una relación entre la acción y la estructura.

Al final del apartado se incorpora la visión de Heller en un análisis de las convergencias y divergencias entre los tres autores sobre los temas de reproducción y cambio.

Aproximarse a la convivencia escolar a través de la teoría del *habitus*

La convivencia escolar se puede estudiar a partir de la noción de *habitus* en la propuesta teórica de Bourdieu, ya que el *habitus* se refiere a las disposiciones duraderas y modos de actuar de los agentes sociales, y es resultado de la combinación entre la estructura objetiva (del *campo social*) y la estructura subjetiva (las propias percepciones del sujeto o agente).

La posibilidad de entender la convivencia escolar a través de la develación del *habitus* nos acerca al objeto de estudio: la convivencia, pero desde un acercamiento objetivo a quienes la construyen en la escuela (niños y niñas, docentes y directivos).

Para cumplir con el objetivo de esta investigación, requerimos por lo tanto comprender cómo se constituye la noción de *habitus*, para poder entender cómo actúan los agentes al convivir en la escuela.

En este caso nos interesa comprender el *habitus* que se conforma mediante las prácticas relacionales que se manifiestan en las “conductas ‘razonables’ o de ‘sentido común’” (Bourdieu, 1991, p.97) y que dan lugar a la convivencia o las convivencias en la escuela.

La convivencia escolar es un fenómeno social resultante de los vínculos que se establecen entre los agentes escolares, y como posibilidad para develarla se propone el apoyo en la noción teórico-metodológica del *habitus* de Pierre Bourdieu, dado que el *habitus* se refiere, como ya se dijo, a las disposiciones y modos de actuar de los agentes sociales, y en esta investigación proponemos que las prácticas relacionales, entendidas como disposiciones duraderas, dan cuenta de la manera de actuar y de pensar de los agentes.

La pregunta central que esta investigación se propone responder es: ¿qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara? Y la decisión de tomar algunos de los conceptos claves de la obra de Bourdieu se basa, en buena medida, en que estas nociones permiten estructurar el acercamiento a fenómenos comple-

jos en el campo investigativo, tal como lo es la convivencia escolar. Emplear las nociones de *habitus* —*hexis* e *illusio*— hizo posible realizar un acercamiento profundo a la *vida práctica* (o cotidiana) donde se presenta el fenómeno de una manera que consideramos natural, y dio pie a realizar un análisis ordenado del corpus de datos, ya que nos ayudó a identificar las cualidades de las prácticas relacionales que establecen los agentes en la escuela.

Cabe aquí subrayar que no se pretende delimitar conceptos encasillándolos en la teoría, pues tal como refieren los estudiosos de Bourdieu, el hacerlo implica dogmatizar y convertir estos elementos de análisis en fetiches, lo cual permitiría analizar la realidad solo a partir de modelos, limitándola.

La convivencia escolar, en términos de esta investigación, es concebida como un fenómeno resultante de las relaciones que se establecen entre los niños y niñas, los demás agentes escolares, docentes, directivos y todo el personal que labora en el centro escolar. Hay que especificar entonces que el objeto de la investigación no son exclusivamente los agentes, como elementos aislados, sino el producto de las relaciones que entre ellos se establecen.

Es así que se pretende comprender un *sistema de relaciones* (Bourdieu, 1997), por lo cual la intención de esta investigación remite a conocer al sujeto desde las prácticas que reproduce, y en medida de lo posible, sus percepciones y subjetividades; dicho de otro modo, nuestra visión no solo implica adoptar una postura psicológica o antropológica, por esto el concepto de *habitus* lo empleamos como una *estructura estructurante* (Bourdieu, 1991), que ayuda a entender las construcciones sociales presentes en la convivencia entre los agentes escolares. De poco serviría mantener una postura que limite el ámbito observable exclusivamente a los agentes (alumnos, docentes, director, personal de la escuela), puesto que nuestro interés está en las prácticas que resultan al relacionarse entre ellos, lo cual da lugar a los diferentes tipos de convivencia escolar.

Como señala Bourdieu (1997) respecto al afán investigativo de conocer un fenómeno: “toda mi empresa científica se inspira en efecto en la convicción de que no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada” (p.25); enfoque que compartimos y por el que nos proponemos indagar en dos escuelas primarias públicas, sin pretender llegar a la generalización, e incluso asumimos que podremos tener acceso limitado a dos rea-

lidades situadas, pero que a su vez comparten características que las vinculan en una lógica más amplia y que puede ser compartida por más centros escolares.

La sociología pretende, según Bourdieu, construir una representación de la realidad que se estudia, lo que hace importante reconciliar disyuntivas que afectan los estudios sociológicos: entre objetivo y subjetivo, interior y exterior, voluntad y representación social (Téllez, 2002). Esta conciliación entre metodología y teoría, que consideramos uno de sus mayores logros, se conjuga en la propuesta de Bourdieu, y se ofrece como resultado la posibilidad de ver los hechos sociales no como cosas aisladas sino como relaciones. Desde este enfoque se intenta superar la dicotomía teoría y práctica, y se propone emplear el *habitus* para orientar el acercamiento a la realidad a través del estudio de las prácticas relacionales que en esta se producen; esto es posible al emplear un abordaje metodológico del fenómeno a partir de la noción del *habitus* y de sus componentes —*hexis* e *illusio*—. El *habitus* conjuga teoría y método de manera indisociable, motivo por el cual este apartado bien podría también encontrarse en el capítulo cuatro, dedicado al enfoque metodológico.

El *habitus*, sin embargo, no es una noción que pueda comprenderse por sí misma, sino que se explica con ayuda de otros elementos que le dan sentido y lo colocan en un contexto que va más allá de contextualizarlo en tiempo y espacio; por lo que también de manera breve nos referimos a las nociones de *campo* y *capital*, con el afán de clarificar y argumentar cómo diseñamos una manera de acercarnos a la vida cotidiana escolar para tratar de entender las prácticas relacionales que ahí tienen lugar.

La noción del *habitus*

La convivencia escolar es un fenómeno que ocurre en la vida práctica, y que se objetiva a través de las relaciones que se dan entre los agentes escolares; estas relaciones a su vez están conformadas por acciones concretas que integran modos de convivir, es decir, prácticas sociales. Existe cierta disposición de los agentes para actuar de tal o cual manera y así responder a las necesidades del *campo* en el que están inmersos; esto es lo que entendemos por *habitus*, que Bourdieu (1991) define como “el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes constituido en la práctica y orientado hacia funciones prácticas” (p.93).

Comprender la realidad y su posible lógica desde la vida práctica es posible a través del concepto de *habitus*. Los objetos de conocimiento se construyen mediante un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se suceden en la práctica, y que están, por lo tanto, orientadas a funciones prácticas (Bourdieu, 1980), de modo que en el actuar cotidiano de los agentes se elaboran, mediante las acciones, respuestas a la vida cotidiana, lo cual se consigue de manera irreflexiva cuando “condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen el *habitus*” (Bourdieu 1980, p.88). Es entonces que los agentes escolares generan y organizan prácticas y representaciones que les permiten adaptar su existencia a la vida práctica de la que son parte.

En su evolución teórica, Bourdieu presenta varias conceptualizaciones del *habitus*, que dan cuenta de la movilidad de la noción y de los ajustes que el mismo autor realizó durante su trabajo investigativo. En *El sentido práctico* (Bourdieu, 1991) lo define así:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p.92).

En su acepción latina se tiene que *habitus* es el participio pasado de *habere*, que significa “poseer y estar en un cierto estado” (Wacquant, 2014, p.42).

Por otra parte, hay que señalar que el *habitus* puede tener errores y contradicciones, puesto que es producido por seres humanos. Los aprendizajes que se generan en el sujeto tienen diferente impacto en la construcción de su personalidad, pero lo que Bourdieu llama “aprendizajes precoces” se desarrollan en la infancia y tienen un mayor impacto en la construcción de la personalidad del sujeto (Téllez, 2002). El *habitus* se adquiere, puesto que no nace de la genética del sujeto, sino que se incorpora al sujeto, se pudiera decir, de manera permanente (Velasco, 2000).

También hay que considerar que la historia forma parte de la construcción del *habitus* que luego habrá de incorporarse a la memoria genética del sujeto. El *habitus* "es un producto de los condicionamientos que tiende a reproducir la lógica objetiva de dichos condicionamientos, pero sometiéndola a una transformación" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.155); de modo que, aunque la naturaleza del *habitus* no es genética, sí influye en esta a modo de condicionamiento, pero se ha de transformar al conjugarse con la subjetividad del agente.

El considerar el *habitus* como un modelo para entender las prácticas cotidianas permite explicar los fenómenos, puesto que ayuda a establecer relaciones entre las condiciones sociales que son generadoras del *habitus* y las condiciones sociales en las que el mismo se manifiesta (Bourdieu, 1991, en Velasco, 2000).

El *habitus* dota al agente de medios para entender el entorno al interiorizar sus percepciones, para después generar la práctica con la que habrá de responder a las estructuras a las que se enfrenta; aunque todo esto se puede realizar sin necesidad de hacerlo consciente, pero al mismo tiempo, responde a una lógica propia de la situación. Es así que se puede hablar del *habitus* como "el principio unificador y generador" de todas las prácticas, y en particular de las orientaciones habitualmente descritas como "elecciones" de la "vocación" o directamente como efectos de la "toma de conciencia" (Bourdieu, 1983, p.35).

En la noción del *habitus* se afirma la posibilidad que tenemos los seres humanos de actuar, ya sea de manera consciente o inconsciente, y en cualquier caso, responder de acuerdo a lo que las circunstancias requieren; esto "no es otro que el *habitus*, sistema de disposiciones inconscientes producido por la interiorización de estructuras objetivas" (Bourdieu, 1983, p.35). Tales estructuras objetivas son propias, pues, de la experiencia del sujeto, con lo que se subraya esta posibilidad de libertad de la que se ha hablado, aunque en el entendido de que "los *habitus* individuales son el producto de la intersección de series causales parcialmente independientes" (Bourdieu, 1998, p.112).

El sujeto, al ser miembro de un grupo o una institución, se encontrará con disposiciones duraderas específicas, las cuales son las que precisamente definen dicha institución (Wacquant, 2014b), y en ella se "inculcan, cultivan y recompensan [...] categorías, habilidades y deseos entre sus participantes" (p.42), lo cual permite al sujeto responder

a las necesidades de la institución, y ello ocurre cuando articula disposiciones mediante la transferencia de esquemas en la búsqueda de coherencia, cuestión que se puede entender como un acto de *invención* por sí mismo (Wacquant, 2014b). De aquí surge la posibilidad de que el sujeto genere prácticas diferentes y hasta opuestas dependiendo de las necesidades del *campo*. Desde esta postura corroboramos la invalidez del supuesto de que el *habitus* es determinante o limitante en el actuar del sujeto.

Mediante el *habitus*, el sujeto puede entender el mundo, desde su perspectiva y la de los otros. El *habitus* es “una interiorización de la exterioridad” (Téllez, 2002, p.59). La manera como el sujeto se relaciona con su entorno de estructuras, instituciones, organizaciones, mediante una correspondencia inconsciente, da lugar al llamado “sentido práctico” de Bourdieu; y así mismo hay un elemento consciente que guía al sujeto y le permite adecuarse a los medios sociales (Téllez, 2002).

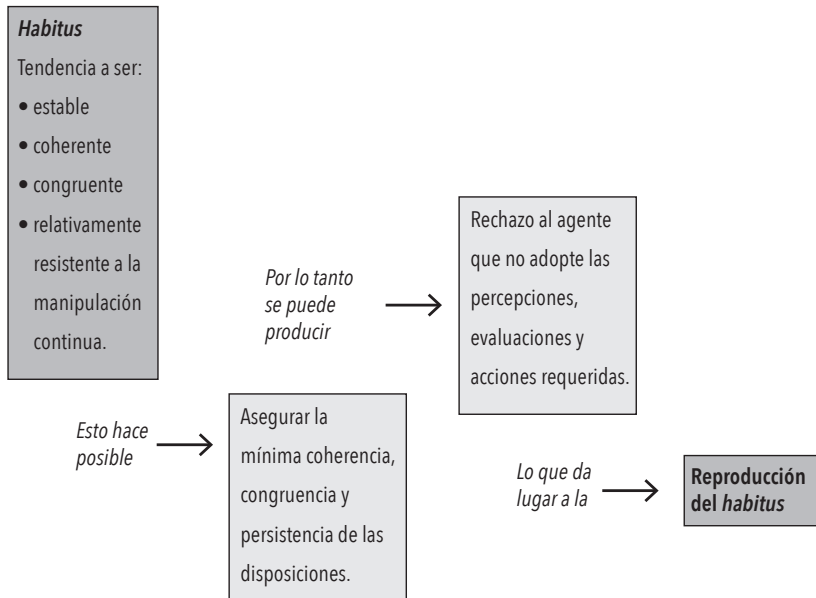
El *habitus* es producto de la historia y las prácticas son resultados del *habitus*, ya sean individuales o colectivas. El *habitus* se enriquece con las experiencias, así se conforman esquemas de percepción, pensamiento y acción, lo que constituye la posibilidad de que las prácticas se vayan suscitando a través del tiempo (Bourdieu, 1980). Pero, por otra parte, el *habitus* está sujeto a modificarse conforme entra en contacto con las necesidades del contexto, por lo tanto, no es posible hablar de un sentido de perpetuidad, sino de cambio y movimiento.

Es así que habrá de pensarse en el *habitus* como una capacidad infinita de engendrar en libertad (controlada): pensamientos percepciones, expresiones y acciones, cuyos límites serán las condiciones históricas y sociales en que se producen (Bourdieu, 1980, p.92) —cuestión que constituye una de las debilidades de esta teoría puesto que también se caracteriza al *habitus* como “duradero”—. Asimismo se habrá de considerar que las estructuras cognitivas y motivatrices constituyen el *habitus*, es decir que es resultante de la interiorización del agente, en el que se involucran conocimientos y motivaciones, llevándolo a construir el sistema de estructuras de percepciones que es el *habitus*.

La tendencia natural del *habitus* es hacia la reproducción, de modo que se diría que el *habitus* es estable, coherente y congruente con su medio operante, lo que lo hace relativamente resistente a la manipulación continua (Wacquant, 2014b), de tal manera que es posible asegurar la mínima coherencia, congruencia y persistencia de las dis-

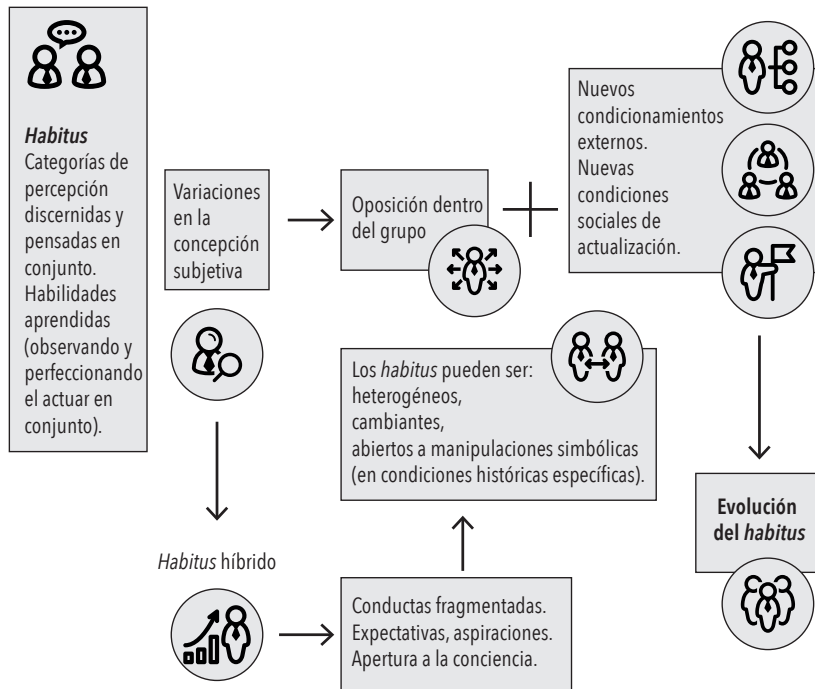
posiciones, y puede haber rechazo hacia el agente que no adopte las percepciones, evaluaciones y acciones requeridas (Wacquant, 2014b) (véase la figura 1).

Figura 1. Reproducción del *habitus* (con base en Wacquant, 2014b)



Como se ha señalado, el *habitus* tiene la característica de proporcionar a los agentes los elementos para responder a las demandas de un entorno determinado, de tal manera que la reproducción del *habitus* asegura la supervivencia de los agentes en el campo, pero el *habitus* también tiene la posibilidad de transformarse, esto sucede cuando existen variaciones en la percepción subjetiva de uno o más agentes, lo cual da lugar a un *habitus híbrido* (Wacquant, 2014b), el cual se manifiesta en conductas fragmentadas, nuevas expectativas o aspiraciones y apertura a la toma de conciencia del propio actuar, originando la conformación de *habitus* heterogéneos, cambiantes, abiertos a la manipulación simbólica, cuestión que se podría dar en condiciones históricas específicas (Wacquant, 2014b). Cuando a estas condiciones se suma la presencia de nuevos condicionamientos externos o nuevas condiciones sociales que empujan hacia la actualización, es entonces que el *habitus* se transforma o evoluciona (véase la figura 2).

Figura 2. La transformación del *habitus* (con base en Wacquant, 2014b)



De acuerdo con Bourdieu, la historia se incorpora en el *habitus*, condicionándolo debido al pasado que lo genera, pero también le da *independencia relativa* por los ajustes que debe realizar de acuerdo con las necesidades del momento presente (Bourdieu, 1991, en Velasco, 2000), de modo que cuando las circunstancias históricas son propicias, y surgen disposiciones dispares que generan tensión o contradicción, es posible que el *habitus* se modifique y se transforme. Se tiene entonces que “de la regularidad y la desviación, de la conformidad y la innovación, de la reproducción y el cambio” (Wacquant, 2014, p.43) se hacen posibles modificaciones desde la noción del *habitus*, las que permiten dar cuenta de la movilidad de los fenómenos sociales.

La posibilidad de reproducirse o transformarse del *habitus*, es una cuestión que nos ayuda a explicar por qué, por ejemplo, en el terreno del arte, determinadas épocas y contextos históricos dan lugar a tendencias y conforman corrientes artísticas, de las cuales emerge alguna visión transformadora, de modo que, por ejemplo, el Romanticismo

cedió su lugar al Realismo, que a su vez evolucionó al Impresionismo, seguido del Simbolismo, y así sucesivamente. Es así que el *habitus* en la escuela también se encuentra moviéndose entre la reproducción y la posibilidad de transformación.

Otra cualidad del *habitus* es su naturaleza social, puesto que difícilmente podríamos pensar en el *habitus* como un concepto relacionado solamente con un sujeto, ya que, aunque este lo dote de sentido e incorpore en él sus propias percepciones, haciéndolo incluso un *habitus* contradictorio al *habitus* colectivo, en el proceso de esta apropiación del sujeto sin duda este requirió del contacto, del intercambio con otros agentes. La dinámica y la naturaleza del *habitus* es social, colectiva e histórica, por ello la noción de *habitus*, por su propia naturaleza, nos proporciona elementos para acercarnos a la convivencia escolar, que entendemos como un fenómeno socialmente construido a través del tiempo y en un lugar específico.

Por eso también coincidimos en que el *habitus* es una “disposición durable e incorporada en los sujetos y grupos de sujetos” (Téllez, 2002, p.58), lo cual permite caracterizar prácticas sociales a través de la observación de los sujetos y del grupo al que pertenecen. Si el *habitus* es una disposición para actuar, no se puede pensar en él sino como un elemento clave en las relaciones sociales, pues para relacionarse con los otros, el sujeto ha aprendido medios, maneras de actuación que le ayudan a responder a su entorno. El *habitus* es así un “verdadero punto de encuentro entre el sujeto y la sociedad” (Téllez, 2002, p.61).

Se entenderá entonces que la convivencia escolar es producto de estructuras estructurantes que, si bien no son dictadas como acciones dirigidas, sí nacen de prácticas que la generan, por lo general, como parte de una construcción colectiva; en otras palabras, el *habitus* da cuenta de las prácticas relacionales, es producto de las percepciones, acciones y actitudes individuales y colectivas, puestas a “jugar” en un *campo* determinado.

El *habitus* dictará lo que llama Bourdieu un “porvenir probable” y no una “posibilidad absoluta” (Bourdieu, 1991, p.93), esto significa que, lejos de una visión determinista, se dota a los agentes de algunas directrices para actuar, y el agente las empleará de acuerdo a su sistema de percepciones estructurantes.

El *habitus* se entiende como un operador de cálculo inconsciente sobre el cual no es necesario reflexionar, de modo que en la escuela se convive con base en las percepciones del yo y de los otros. Las

relaciones sociales se reproducen o se transforman de acuerdo a las percepciones, ideas y sentimientos que ya están internalizados en el sujeto, quien como parte del grupo las transmitirá dentro del mismo de modo casi automático. Aunque existan puntos históricos en los que el *habitus* se oriente hacia la transformación, pues aun cuando existe cierta permanencia histórica del *habitus*, al tratarse de una estructura interna, se encuentra en constante reestructuración para poder ajustarse a nuevas situaciones, y solo se limita por las condiciones sociales e históricas en que se produce.

Así pues, concluimos que el *habitus* es un principio generador de prácticas intelectuales, una “gramática generadora de prácticas acordes a las estructuras objetivas de las que es producto” (Pinto, 2002, p.44); por lo tanto, es una herramienta para aproximarnos a la vida cotidiana de los agentes escolares y posar la mirada sobre las prácticas mediante las cuales se relacionan.

Para comprender el *habitus*, Bourdieu propone identificar la *hexis* y la *illusio* de los agentes, puesto que en ambos elementos estriba la posibilidad de comprender lo objetivo y lo subjetivo de las prácticas sociales.

Los elementos del *habitus*: *hexis* e *illusio*

Una vez que se ha desarrollado una explicación sobre la noción del *habitus*, se incluyen en dicha concepción los dos elementos que emplea Pierre Bourdieu como constituyentes del *habitus*, nos referimos a la *hexis* (lo objetivo) y la *illusio* (lo subjetivo) (Bourdieu, 1991). Mediante estos dos elementos es posible dar cuenta del *habitus*, desde la fuente de información más básica o primaria, es decir: la observación de las prácticas. Cuestión que en esta investigación fue de gran ayuda, puesto que, durante la recopilación de información en campo, facilitó poner la atención en elementos concretos que dieran cuenta de las prácticas relacionales de los agentes.

La descripción más clara sobre la *hexis* la encontramos en la obra *Sentido práctico* (Bourdieu, 1991), donde el autor la refiere como:

[...] la manera de estar, de llevar el cuerpo, de comportarse bajo la forma de la oposición entre lo recto y lo curvo (o lo curvado), entre la firmeza, la rectitud, la franqueza (quien mira de frente y hace frente y quien lleva su mirada o sus golpes derecho al objetivo) y, del otro lado, la discreción, la reserva, la docilidad (p.113).

La *hexis* hace referencia a la corporalidad, cuestión que se manifiesta visiblemente y tiene el cuerpo como eje; entendemos que el *habitus* se manifiesta a través de la manera de utilizar el cuerpo, y en ello el agente comunica determinados significados:

La *hexis* corporal le habla de manera directa a la motricidad, como esquema y postura, que es, al mismo tiempo singular y sistemático, es decir, es solidario con todo un sistema de objetos y cargado con una multitud de significaciones y de valores sociales (Bourdieu, 1991, p.119).

Es así que la *hexis* informa de la manera de moverse, caminar, gesticular, etcétera, del agente, es decir, implica el cuerpo, los modos y el espacio, (Téllez, 2002, p.62); pero si bien la *hexis* da cuenta de lo objetivo, de lo que resulta asequible a través de la mirada, también encierra sistemas de creencias, motivaciones, valores o, como les llama Bourdieu, los intereses del agente, a los cuales se les conoce como la *illusio*, a la que define como:

[...] es el hecho de estar metido en el juego, cogido por el juego, de creer que el juego merece la pena, que vale la pena jugar. De hecho, la palabra *interés*, en un primer sentido, significaba precisamente lo que he englobado en esta noción de *illusio*, es decir el hecho de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa a quienes están dentro, a quienes participan (Bourdieu, 1997, p.141).

Podríamos decir que la *hexis* son las representaciones simbólicas objetivadas en acciones concretas y observables, mientras que la *illusio* es la causa, motivación, lo que pone estas representaciones en juego (Farías, 2010). Cabe recordar en este punto que el *habitus* del agente estará determinado o condicionado por el lugar que ocupa en el campo de juego y, por supuesto, por el campo mismo.

El agente es un jugador en el campo social, y dentro de ese campo se ve motivado hacia la acción por diferentes creencias que conforman su *illusio*, mediante lo cual se manifiesta una complicidad entre su subjetividad (estructuras mentales) y su objetividad (acción en el espacio social) (Bourdieu, 1997). La *illusio* es entonces el interés que mueve al agente en el campo de juego (Bourdieu y Wacquant, 1995) y, por tanto, el sentido subjetivo que da pie a que se genere la acción.

La *illusio* es lo opuesto a la ataraxia, que se refiere al hecho de estar tranquilo, sin temor ni deseos. Lo que empuja al agente a actuar tiene

relación con lo que sucede en el campo, de modo que solo aquellos agentes que forman parte de un campo específico encontrarán el interés, es decir, la *illusio* que les permitirá jugar en dicho espacio social. Se tiene entonces que “la *illusio* [...] es a la vez condición y fruto del funcionamiento del campo” (Bourdieu, 1994, p.143); la *illusio* se regirá así por las reglas del juego, y por lo general tendrá como motivación jugar y ganar.

Hay que aclarar que ambos componentes del *habitus* son reacciones sociales y no tanto reflejos naturales. Cuando los sujetos pertenecen a un mismo campo es probable que los *habitus* se armonicen y existan similitudes en la manera de comportarse (Téllez, 2002). Asimismo, a partir de los dos elementos del *habitus*, el comportamiento de los agentes refleja un ámbito completo que puede entenderse desde lo observable y concreto, lo que es asequible a los otros mediante cuestiones como la postura corporal del agente, su modo de hablar, sus características corpóreas, etcétera, esto es, la *hexis*. Y la otra parte, la *illusio*, constituye lo que sucede al interior del sujeto en un sentido de subjetividad, que da cuenta de sus intereses, pensamientos y creencias que lo ponen en acción (Susen y Turner, 2011).

En el desarrollo de esta investigación han sido de gran ayuda estas dos nociones, puesto que, en la recolección de datos, fue posible observar ambos elementos como parte de las prácticas del *habitus*, facilitando la distinción entre lo que correspondía al sentido corpóreo y al subjetivo de los agentes.

Críticas y respuestas a la teoría del *habitus*

En este punto, cabe señalar que una de las críticas más constantes que ha recibido la teoría del *habitus* es en el sentido de considerarla una postura determinista, en la cual el sujeto pareciera no tener libertad de actuación, de decisión.

Tal vez uno de los trabajos más serios en torno a la crítica del *habitus* es el que elabora Bernard Lahire, quien propone abordar los fenómenos sociales mediante una sociología psicológica, ya que considera al hombre y su actuar como una cuestión compleja, “siempre plural e imposible de aprehender por estereotipos reductivos y estériles” (Lahire, 2012, p.76).

El autor sostiene que estudiar lo social a partir de lo individualizado implicaría creer que se puede estudiar un tema nuevo “reciclando simplemente lo antiguo (conceptos y métodos)” (Lahire, 2012, p.78),

en particular al tratarse del intento (refiriéndose a la propuesta de Bourdieu) de aprehender el mundo social a partir de "estas 'pequeñas máquinas' productoras de prácticas [...] estas 'matrices' que retienen en el cuerpo de cada individuo el producto de las experiencias pasadas" (Lahire, 2012, p.79). Lahire señala que Bourdieu importó conceptos de índole psicológica de la tradición piagetiana (explicación disposicional, esquema, sistema de disposiciones, fórmula generadora, transponibilidad, herencia cultural, etcétera).

La contrapropuesta de Lahire consiste en estudiar lo social individualizado, con lo que se refiere a "lo social refractado en un cuerpo individual que tiene como particularidad traspasar instituciones, grupos, escenas, campos de fuerza y luchas diferentes, es estudiar la realidad bajo su forma incorporada, interiorizada" (Lahire, 2012, p.80), por lo que señala que desde la perspectiva contraria de la sociología se pretende explicar los grupos de individuos mediante una práctica o campo particular de prácticas, ahorrándose el estudio de las lógicas sociales individualizadas.

En un sentido más preciso de su crítica, Lahire señala que Bourdieu en *La distinción* no precisa lo que se entiende por "disposiciones", ni la manera en que estas se pueden reconstruir, ni ejemplos de su construcción social, incorporación o transmisión; por el contrario, son deducidas de prácticas sociales (alimentarias, deportivas, culturales) a partir de su frecuencia estadística en los encuestados (Lahire, 2012).

En efecto, la obra de Bourdieu no es precisa en cuanto a las maneras o métodos que deberían emplearse para identificar las disposiciones y su transformación, sin embargo, consideramos que la postura es antimetodista justamente por eso, y se vale de sus estudios empíricos para demostrar, más que academizar, las nociones que propone, asumiendo el riesgo que conlleva la libertad interpretativa sobre sus reportes y trabajos investigativos. Sin embargo, reconocemos lo complejo de la realización de este tipo de estudios en cuanto a recursos de tiempo y de involucramiento.

Queremos retomar también algunas de las críticas más importantes que se realizan al *habitus* y que son respondidas por Loic Wacquant. Ya en su publicación "Homines in extremis" (Wacquant, 2014) el autor responde a la crítica que señala al *habitus* como la "caja negra", develándolo como una noción completamente susceptible a la investigación empírica. Otra aclaración es respecto a la distinción entre las formas genérica e individual del *habitus* para analizar las disposiciones. Explica también la composición del *habitus* a través de catego-

rías, habilidades y deseos. Además de ahondar en otras aclaraciones respecto al empleo investigativo del *habitus*, Wacquant precisa estos argumentos y responde otras cuestiones a críticos como Lahire, Connell, Boltansky, Harris, Akram, entre otros (Wacquant, 2014).

En su artículo "Poniendo al *habitus* en su lugar" (2014b), Wacquant complementa sus respuestas a estas críticas, de las cuales retomamos algunos puntos que nos parecen más esclarecedores de la teoría del *habitus*:

- El *habitus* ha sido considerado como "confundible y confuso, dada su complejidad interna y su rango de aplicación" (Crossley, 2014, en Wacquant, 2014b). En ese sentido debe considerarse al *habitus* como un concepto *multi-escalar*, dado que tiene la posibilidad de ser empleado en diferentes niveles que van del individual al civilizatorio, y en diversos tipos de agregaciones, ya se trate de situaciones, instituciones o colectivos.
- También Crossley señala que "el *habitus* no se revisa a sí mismo, sin embargo, y no puede ser considerado como una fuente de creatividad" (en Wacquant, 2014b). A lo que el autor responde que, por el contrario, en los *habitus* de los grandes innovadores existe gran maestría en su *campo* y la posibilidad de *actualizar* opciones en el mismo; se ejemplifica esto con un análisis sobre la "revolución simbólica" de Manet en el dibujo, realizado por Bourdieu (Wacquant, 2014b).
- Ante la acusación de que el *habitus* corre el peligro de ser rígido, cosificarse y antropomorfizarse como concepto, el autor manifiesta que no se corren estos riesgos solo con el *habitus*, sino que esto aplica para cualquier noción del mundo social, por ejemplo, al emplear los conceptos de "estado", "pequeña burguesía", "transferencias patriarcales", etcétera (Wacquant, 2014b).

Las críticas a la teoría del *habitus* y a los usos de la misma se han presentado desde hace treinta años, y con seguridad se seguirán presentando detractores de Bourdieu y su teoría. Consideramos que dichas críticas permiten enriquecer la visión de la comunidad científica dedicada a estudiar los fenómenos sociales, y dada su trayectoria y postura, tendríamos que considerar también la visión de Pierre Bourdieu como la de un "*eclecticismo epistemológicamente disciplinado*"

cuando se trata de la teoría” (Wacquant, 2014b, p.45), por lo que deberíamos adoptar la misma postura y evitar el “academicismo” que el propio Bourdieu criticaba constantemente (Wacquant, 2014b).

En este sentido, luego de haber intentado develar desde la teoría del *habitus* el fenómeno de la convivencia escolar en dos escuelas, encontramos que una de las principales limitantes de la teoría tiene que ver con lo que señala Lahire sobre la dificultad de utilizar matrices para tratar de aprehender el mundo social en lo que llama las “máquinas reproductoras de prácticas”. Luego de varios intentos de poner a prueba el modelo del *habitus*, constatamos la dificultad y la limitante que resulta de intentar comprender este fenómeno a partir de los esquemas y nociones bourdianos, sin embargo, lo que para el análisis del corpus de datos resultó como una limitante, lo reconocemos como un gran aporte en la recolección de datos: ir al campo a observar un fenómeno complejo como es la convivencia hubiese sido mucho más difícil e infructífero si no se hubiera tenido un marco teórico referente como la teoría del *habitus*, y es en ello que encontramos la mayor utilidad de la teoría de Bourdieu en el caso de esta investigación.

Entender las prácticas sociales a partir de Giddens

Como ya señalaba Archer (1988, en Ritzer, 1993) en relación con las teorías sociales, la “prueba de ácido” de todas ellas está en su manera de resolver el problema central de la relación entre acción y estructura. Tanto Giddens como Bourdieu comparten esta preocupación, y ambos dedicaron nociones específicas para explicarla, Giddens a través de la teoría del estructuralismo y Bourdieu a través de las nociones de *habitus* y campo. El hecho de que los dos autores compartieran esta postura nos permitió hacer un vínculo entre ambas teorías para emplearlas, a una en el ámbito de la recolección de datos y a otra en la interpretación de los mismos, no sin reconocer que ambas teorías son insuficientes para dar respuesta por sí solas a la interrogante que en este estudio nos planteamos.

En este apartado tenemos por objeto analizar solamente algunas de las nociones que Giddens emplea en su teoría estructuralista y que nos facilitaron la comprensión y el análisis del corpus de datos que recolectamos en campo. En esta investigación, la teoría del *habitus* fungió como guía teórico–metodológica, especialmente durante el

proceso de recopilación de información, mientras que la propuesta de Giddens nos aportó nociones para tratar de entender la dificultad de la dualidad acción y estructura en los estudios sociológicos y en general en las prácticas sociales.

De la propuesta de Giddens confirmamos la dificultad de intentar constreñir las prácticas en función de la estructura, por lo tanto, no se puede decir que para el análisis de esta investigación se hubiera asumido un enfoque estructuralista, aunque sí se toman de este algunos elementos que nos permitieron ordenar y analizar los datos dando relevancia a las prácticas de los agentes ("legos", según Giddens).

El estructuralismo se puede considerar como reciente en el ámbito sociológico (Ritzer, 1993), y dentro de él existen corrientes que se centran en las estructuras inconscientes de la mente que dirigen la actuación de los individuos, otras se refieren a las estructuras de la sociedad que dirigen la actuación de los agentes, otras más remiten al estudio de los modelos en los que se construye la realidad social, y finalmente las que se ocupan del estudio de la relación dialéctica entre los individuos y las estructuras sociales (donde se ubican Bourdieu y Giddens).

El estructuralismo concebido por Giddens refiere que "la acción está involucrada en la estructura y viceversa" (Giddens en Ritzer, 1993, p.94), de tal manera que la estructura no constriñe la acción, sino que también la permite. Para Giddens, el sistema social ya tiene propiedades en su estructura, y en ello consiste su aspecto constrictivo; luego surgen las interpretaciones e internalización de los agentes, que se reflejan en prácticas que reproducen el sistema social; estas prácticas sin embargo se actualizan en la acción, de manera que se van matizando, se adecúan y se particularizan, dando paso así a la modificación y transformación gradual; en este sentido, la estructura también se reestructura.

Giddens señala que en la teoría de la estructuración lo básico de las ciencias sociales, no es ni la experiencia individual del actor, ni la totalidad social, sino las prácticas sociales, que tienen un orden en el tiempo y el espacio (Giddens, 1984, en Ritzer, 1993); por lo tanto, el punto de partida para la sociología son las prácticas sociales recurrentes (Giddens, 1989, en Ritzer, 1993). Asimismo, las prácticas se componen de una dualidad entre acción y estructura.

Para Giddens, la "*producción de la sociedad* es una obra de destreza, sostenida y que 'acontece' por la acción de seres Humanos" (Giddens, 1987, p.17), por lo que otorga a la acción un lugar primordial

en su propuesta sociológica, ya que, según señala, es la acción la que marca el rumbo de la producción social, y en esta, la *interacción social* es resultado de los recursos (*conocimiento mutuo*) que utilizan los miembros de una sociedad para relacionarse. Los científicos sociales requieren entonces conocer tales recursos para comprender el comportamiento del grupo.

También en la vida social la "organización de la 'significatividad'" (Giddens, 1987, p.21) es una condición fundamental. El autor refuta la idea de que "el concepto de acción está esencialmente centrado en el de intención: o sea que debe referirse a una 'conducta dotada de un propósito'" (Giddens, 1987, p.76), pues señala que muchas acciones no se realizan de manera intencional, por lo que para él "La acción es un flujo continuo de 'experiencia vivida'; su categorización en sectores discretos o 'partes' depende de un proceso reflexivo de la atención del actor, o de la consideración de otro" (Giddens, 1987, p.76), por eso indica que las mismas actividades, que son continuamente recreadas, producen las condiciones que las hacen posibles (Giddens, 1984, en Ritzer, 1993), de manera que la conciencia y la estructura son producidas por las prácticas (y no al revés).

Cabe apuntar aquí que el autor explicita una distinción entre actos (segmentos de acciones) y acción o actividad (procesos vividos de la conducta cotidiana), y a estas últimas las define como "la corriente de intervenciones causales reales o contempladas de seres corpóreos en el proceso en marcha de eventos—en—el—mundo" (Giddens, 1987, p.77). La actividad tiene así relación directa con la *praxis*, por lo que se refiere a las prácticas humanas "como una serie progresiva de 'actividades prácticas'" (Giddens, 1987, p.77).

Además de la práctica, los constructos de estructura y conciencia son las preocupaciones de Giddens. La racionalización de los actos es un tema del que también se ocupa Giddens, de tal manera que se debe analizar lo que moviliza a la acción, para lo cual es necesario también recuperar su definición de aquello que es lo *intencional* o *con un propósito*: "cualquier acto del cual un agente sabe (cree) que puede esperar que manifieste una cualidad o resultado particular, y en el cual este conocimiento es utilizado por el actor con el fin de producir una cualidad o resultado" (Giddens, 1987, p.78). Para que una acción cotidiana tenga contenido intencional debe haber "'control' continuado y exitoso de su propia actividad por el actor" (Giddens, 1987, p.84), es decir, la posibilidad de dominar el rumbo de eventos cotidianos que se da por supuesto.

Por otro lado, Giddens (1987) señala como más adecuado hablar de:

[...] *racionalización de la acción* sobre el fondo de control reflexivo de su conducta por el agente. Preguntar por la razón de un acto es irrumpir conceptualmente en el flujo de la acción, que no implica en mayor grado una serie prolongada de "razones" discretas que una serie de "intenciones" (p.84.).

Y en la racionalización se distingue entre conexión lógica o fundamentación técnica, que son parte de la intención para asegurar determinados resultados. De ahí que, para fundamentar su acción, el actor se pregunta por "la integración lógica y el contenido empírico de sus actividades" (Giddens, 1987, p.85). Las razones son entonces los principios que fundamentan la acción, son "elementos de rutina del control reflexivo de sus conductas" (Giddens, 1987, p.85).

Queremos recuperar un ejemplo que Giddens (1987) toma a su vez de Schutz:

[...] "abrir un paraguas" es una caracterización de un acto; la intención de una persona al hacerlo se puede expresar como "evitar mojarse"; y su razón para hacerlo, como la noción de que un objeto de forma adecuada que se mantiene encima de la cabeza lo resguardará de la lluvia. (p.85).

De la también llamada conciencia *discursiva* se puede prescindir en la teoría del estructuralismo, no así de la conciencia práctica, puesto que se tiene más interés por lo que hace el actor que por lo que dice.

El autor, en esta preocupación por la relación entre la acción y la estructura, también intenta resolver, además de la racionalización, la manera como inciden la *motivación* y el *interés* en la acción. Entiende como motivación las necesidades que incitan a la acción y que por lo general tienen elementos afectivos; el interés es cualquier resultado o evento que "facilitan la satisfacción de las necesidades de los agentes" (Giddens, 1987, p.87); tanto intereses como motivaciones pueden no ser conscientes para el sujeto. Señala incluso que la mayoría de las motivaciones son inconscientes pero aun así tienen un papel clave en la conducta.

En ese sentido, Ritzer (1993) señala como una dificultad de la teoría estructuralista el intentar separar la acción de las intenciones, puesto que "los actos intencionados suelen tener consecuencias inesperadas" (Ritzer, 1993, p.494).

Por otra parte, las ideas centrales de esta teoría se refieren a las nociones de estructura, sistema y dualidad de estructura. La *estructura* la entiende como “las propiedades estructuradoras [normas y recursos] [...] las propiedades que hacen posible la existencia de prácticas sociales discerniblemente similares a través de los diferentes periodos de tiempo y espacios que les dan su forma sistémica” (Giddens, 1984, en Ritzer, 1993, p.495), es así que la estructura existe “en y mediante” las actividades de los sujetos.

Luego, define “*sistema social* como un conjunto de prácticas sociales reproducidas o ‘relaciones reproducidas entre actores o colectividades organizadas como prácticas sociales regulares’” (Giddens, 1984, en Ritzer, 1993, p.495); para el autor, las estructuras se manifiestan dentro de sistemas sociales en forma de prácticas reproducidas (Ritzer, 1993).

Finalmente, la noción de *estructuración* parte de que:

[...] “la constitución de los agentes y la de las estructuras no son dos conjuntos independientes dados de fenómenos, un dualismo, sino que representa una dualidad [...] las propiedades estructurales de los sistemas sociales son tanto un medio como un producto de las prácticas que organizan recurrentemente”, o “el momento de la producción de la acción es también el de la reproducción en los contextos de la realización cotidiana de la vida social” (Giddens, 1984, en Ritzer, 1993, p.496).

Es así que hay una relación dialéctica y dependiente entre estructura y acción.

Según Ritzer (1993) esta es una teoría abstracta, de la cual dice: se centra más en las instituciones que en las sociedades humanas; da relevancia a los cambios de las instituciones en el tiempo y espacio; se interesa en los modos como los líderes de dichas instituciones “introducen o alteran pautas sociales” (p.497); el investigador debe “controlar y considerar la influencia de sus hallazgos sobre el mundo social” (p.497).

Finalmente, queremos recuperar cómo Giddens (1995) explica que la estructura no solo constriñe las acciones sino que también permite su modificación; esto es posible cuando los agentes racionalizan, interpretan e internalizan la realidad de la estructura, pero en ello se involucran sus intereses y motivaciones, los cuales generan una conciencia recursiva (repetición rutinaria) y discursiva (elabora discursos propios para interactuar), que da lugar a que sus prácticas se vayan modifi-

cando, transformando así la estructura, llevándola paulatinamente a reestructurarse.

De la teoría de Giddens, para el análisis de esta investigación empleamos la concepción que hemos desarrollado aquí sobre las prácticas sociales, y a partir de la información recabada reconocemos la dificultad de esta teoría para separar la actividad de la reflexividad.

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE HELLER, BOURDIEU Y GIDDENS: PRÁCTICAS SOCIALES, REPRODUCCIÓN Y CAMBIO

Tanto Heller como Bourdieu señalan que el sujeto adquiere un modo de estar, de lo contrario no puede permanecer en el grupo. Puesto que requiere responder a las condiciones de determinado tiempo y espacio, el sujeto reproduce aquello que necesita, y así, permanece. Por ejemplo, los docentes reproducen la práctica del reporte dado que el director monitorea la aplicación de la norma como parte de la organización de la escuela, cuestión que se deriva de las expectativas de las autoridades escolares, de los padres y madres de familia e incluso de los niños y niñas; al hacerlo, el docente cumple, por lo tanto, permanece.

Entre Bourdieu y Heller existe una similitud en el sentido que tanto las herramientas y el *habitus* (entendido como una acción coherente) le permiten al individuo vivir en un momento y contexto determinados; tanto dichas herramientas y normas, como el *habitus*, constituyen elementos para la reproducción. En cambio, Giddens se refiere a la acción como parte de la estructura y viceversa, para él la acción es el medio con que cuenta el agente para responder a lo cotidiano, la acción es disposición y estructura.

Es así que para los tres autores el sujeto/agente dispone de: herramientas, coherencia de acción y estructura (acción), que le permiten hacer frente de manera cotidiana a las demandas de un tiempo y un contexto social determinados; de ahí se deriva que, para estos autores, la reproducción es lo que le permite al sujeto formar parte de una sociedad específica. En el caso de adoptar la perspectiva de Giddens, la ventaja es la claridad que establece el vínculo entre la práctica y la estructura; a diferencia de Bourdieu, para quien se necesita abordar la relación con el campo y los capitales.

Tabla 2. Similitudes entre las concepciones de cambio y reproducción (Heller, Bourdieu y Giddens)

Postura sobre:	Heller	Bourdieu	Giddens
<i>Prácticas sociales</i>	No las desarrolla como tales.	<p>El <i>habitus</i> es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes constituido en la práctica y orientado hacia funciones prácticas.</p> <p>Se compone de <i>hexis e illusio</i>. Es el sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes. El énfasis, en relación con las prácticas, tiene que ver con la acción que reproduce la estructura social y se vuelve estable, coherente y congruente, resistente al cambio, y eso lo lleva a asegurar la supervivencia de esos sujetos en ese campo.</p>	<p>Las prácticas sociales se componen de una dualidad entre acción y estructura, y la estructuración es resultado de la estructura generada por las prácticas.</p> <p>Las estructuras se manifiestan dentro de sistemas sociales en forma de prácticas reproducidas. A través de las mismas actividades, que son continuamente recreadas, estas mismas producen las condiciones que las hacen posibles. La conciencia y la estructura son producidas por las prácticas.</p> <p>La estructura la conforman las propiedades estructuradoras, normas y recursos, que hacen posible la existencia de prácticas sociales discerniblemente similares a través de los diferentes periodos de tiempo y espacios que les dan su forma sistémica.</p> <p>La estructura existe "en y mediante" las actividades de los sujetos. La acción está centrada en la intención: una conducta dotada de un propósito.</p> <p>Muchas acciones no se realizan de manera intencional, sino que es un flujo continuo de "experiencia vivida"; y su categorización depende de un proceso reflexivo de la atención del actor, o de la consideración de otro.</p>
<i>Reproducción</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El hombre reproduce constantemente actividades que le son necesarias para sobrevivir en la vida cotidiana. • Le son dadas herramientas o medios para poder vivir. • Conocer la reproducción de la vida cotidiana de particulares de una sociedad, permite conocer de modo general la reproducción de esa sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La tendencia natural del <i>habitus</i> es hacia la reproducción. • El <i>habitus</i> es estable, coherente y congruente con su medio operante, y por tanto relativamente resistente a la manipulación continua. • La reproducción del <i>habitus</i> asegura la supervivencia de los agentes en el campo. • Regularidad, conformidad, reproducción. 	<ul style="list-style-type: none"> • El momento de la producción de la acción es también el de la reproducción en los contextos de la realización cotidiana de la vida social. • La acción está involucrada en la estructura y viceversa. • Las interpretaciones y la internalización de los agentes se reflejan en prácticas que reproducen el sistema social.

Postura sobre:	Heller	Bourdieu	Giddens
Cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Los cambios de la historia tienen relación con lo que sucede en el espacio de la realidad social cercana a la vida cotidiana de los particulares, ahí mismo se gestan y nacen, para después concretarse en movimientos y revoluciones que repercuten en transformaciones más profundas y hasta de otra índole, jurídica o económica, por ejemplo. • El individuo busca su satisfacción a través de lo que le provoca agrado o utilidad, en ello se produce el cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • El <i>habitus</i> tiene la posibilidad de transformarse, cuando existen variaciones en la percepción subjetiva de uno o más agentes (<i>habitus híbrido</i>). • Son conductas fragmentadas, nuevas expectativas o aspiraciones y apertura a la toma de conciencia del propio actuar. • Ante la presencia de nuevos condicionamientos externos o nuevas condiciones sociales que empujan hacia la actualización, el <i>habitus</i> se transforma o evoluciona. Es cambio y movimiento. • La desviación da pie a la innovación y esta al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas se actualizan en la acción: se van matizando, se adecúan y se particularizan, dando paso a la modificación y la transformación gradual. • La estructura también se reestructura. • Los agentes racionalizan, interpretan e internalizan la realidad de la estructura, involucran sus intereses y motivaciones, que generan una conciencia recursiva (repetición rutinaria) y discursiva (elaboran discursos propios para interactuar).

Giddens y Heller hablan de normas y recursos, la norma es un tema común. En las escuelas la norma tiene coherencia, consistencia, pero no el mismo grado de efectividad, solo permite la permanencia, pero cabe cuestionarse ¿qué tan efectiva es esta estructura para lograr lo que se quiere en términos de disciplina? Cuando la acción no tiene un propósito, la estructura se deteriora, pierde fuerza al carecer de sentido.

Para Giddens, la reproducción es solo un momento, no le da tanta solidez al constructo del tiempo, puesto que, según el autor, la misma reproducción también puede producir el cambio, centrando la atención en la práctica sin depender necesariamente del tiempo. En ese sentido, la práctica puede generar un cambio, cuando se racionaliza y se encuentran intereses y motivaciones para transformar una realidad cotidiana. Desde esta perspectiva de Giddens, la práctica cotidiana impulsa el cambio.

En cuanto al cambio según Heller, la estructura, al no responder a lo cotidiano, se transforma en búsqueda de agrado o utilidad; mientras que para Bourdieu el cambio ocurre cuando el agente interioriza

su práctica y busca innovar la estructura existente. Con Giddens el cambio se da de manera gradual, mediado por un proceso de racionalización del agente, en el que sus motivaciones e intereses lo llevan a transformar.

En Giddens el cambio también tiene que ver con el deseo o la emoción, que es más fuerte que la razón, es decir, se relaciona con la conciencia de las propias motivaciones e intereses. Según el autor, el cambio no sucede solo por la racionalización, sino a partir de los intereses y motivaciones de los agentes.

Por su parte, Heller, aunque sin señalarlo explícitamente, parte de que la toma de conciencia de las prácticas es necesaria para la transformación de la vida cotidiana; de manera que comparte con Giddens esta necesidad de la toma de conciencia o racionalización como semilla del cambio. A su vez, Bourdieu relaciona el cambio con un proceso subjetivo.

El hartazgo de la reproducción lleva al agente a modificar sus acciones, movido por sus propios intereses y motivaciones, y aunque no se ha modificado la estructura, sí se han modificado las prácticas. Bourdieu y Giddens coinciden en que la estructura se construye a partir de las prácticas y, por lo tanto, son estas las que pueden transformarla.

Según lo señala Giddens, la estructura es sistémica, por eso existe en y mediante la subjetividad de los sujetos. En ese sentido, son sus propias prácticas las que generan la estructura y que a su vez la transforman, de ello se desprende la importancia de racionalizar, reflexionar y tomar conciencia de las propias prácticas.

Una de las principales diferencias entre la propuesta de Bourdieu y la de Giddens radica en que el segundo sí da cuenta de cómo sucede el cambio de la estructura, al referir que si bien son las mismas prácticas las que generan la estructura, la racionalización y la conciencia del agente producen que sus prácticas se vayan matizando, adaptándose a particularidades que acabarán por transformar, gradualmente, dichas prácticas.

A partir de lo que se ha revisado y planteado en este apartado, consideramos que es posible que el aporte más importante de Bourdieu y Giddens sean sus propuestas conciliatorias entre lo subjetivo y lo objetivo, a través de lo cual se les da solidez a los estudios sociales desde estructuras que permiten un análisis congruente, que va más allá de las posturas objetiva y subjetiva, mismas que al contraponerse no permiten explicar cómo es que los agentes dentro de un mismo contexto no se comportan de la misma manera, así como lo contrario.

Desde la lógica que comparten Bourdieu y Giddens, nos remitimos a conocer las prácticas de interacción social que tenían lugar en los diferentes espacios que componen la vida cotidiana escolar; al observar y analizar las prácticas cotidianas intentamos caracterizar los modos de convivir de los niños y niñas en la escuela primaria.

RUMBO A UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Tratar de comprender el término “convivencia” implica un reto, ya que su concepción pareciera gozar de cierta naturalidad, es decir, se da por sabida y entendida; además existe un uso indiscriminado de la noción al ser empleado de manera polisémica en diversas circunstancias y contextos, así que se habla de convivencia como de un evento social, y de ciertas actividades que implican la presencia de grupos de personas, o bien de diversas maneras de relacionarse y con propósitos diferentes. Así pues, pareciera que todas las personas que emplean la noción “convivencia” saben lo que es convivir y, por lo tanto, pueden juzgar cuándo existe, o cuándo no, una convivencia. En esta investigación partimos de suponer que la noción de convivencia tiene al menos un elemento constante: implica las relaciones que se establecen entre los agentes.

Al observar y comprender la convivencia cotidiana que se desarrolla en la escuela, se atiende un elemento clave en la construcción social de los agentes: la convivencia escolar sucede a través de los vínculos que se tejen entre las personas que comparten el espacio de la escuela, y esta manera de relacionarse es la que también determinará el producto de dichas relaciones. El interés de esta investigación se orienta a que, al conocer cómo se convive en las escuelas, sea posible incidir de manera intencionada en la construcción de una convivencia pacífica, democrática e inclusiva.

Las maneras de convivir afectan no solo la formación en torno a las competencias sociales sino que también inciden en los aspectos psicológicos que se van desarrollando en los niños y niñas. Las funciones psicológicas superiores son indispensables en el desarrollo infantil; estas funciones se refieren a las herramientas que sirven para estructurar y organizar el pensamiento (lenguaje, escritura, cálculo, dibujo), así como a las capacidades especiales como la atención voluntaria, la memoria lógica, formación de conceptos, etcétera, de acuerdo con la teoría de

Vigotsky (Ochaíta y Espinosa, 2004). Las funciones superiores tienen su origen durante el proceso de desarrollo cultural, y resultan genéticamente más complejas, dado que el desarrollo cultural es en sí mismo un constante cambio estructural. Para Vigotsky (Ochaíta y Espinosa, 2004), la interacción social genera determinadas formas de comportamientos que están subordinadas a las exigencias sociales; comportamientos que habrán de convertirse en conexiones neurales en el cerebro del sujeto. La sociedad, y no únicamente la naturaleza, desempeña un papel relevante en el desarrollo cultural del niño.

En este proceso, el niño adquiere dominio de su propio proceso de comportamiento: el autocontrol de la conducta a partir de las relaciones que establece con las y los otros, lo cual fungirá en la conformación del sujeto en agente partícipe de una cultura.

Derivado de este aprendizaje social del estar con las y los otros, durante su vida en los diferentes espacios que construyen su experiencia en la escuela primaria, las y los niños adoptan determinadas maneras de relacionarse, en otras palabras, buscan las maneras de poder estar con los otros; la convivencia cotidiana se convierte en “un ámbito relacional en donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir. Aprende una forma de vivir el ser humano” (Maturana y Paz, 2006, p.32).

Cabe entonces preguntarnos, en un sentido amplio: ¿qué es convivir? ¿cuáles son las características de la convivencia? ¿se puede hablar de diferentes maneras de convivir? ¿todas ellas resultan positivas para los agentes?

Sin duda, la convivencia forma parte de procesos de socialización y de sociabilidad, es indispensable en el establecimiento de vínculos entre las personas, para la construcción de relaciones. La convivencia aparece como aquello que es indispensable para la vida en sociedad, y se manifiesta en conductas, acciones y actitudes reguladas por pautas culturales correspondientes a un momento histórico; se puede ver en las prácticas sociales de la vida cotidiana.

Es así que las prácticas que dan forma a la convivencia son generadoras de aprendizajes, los cuales resultarán significativos para el sujeto en la medida en que estos le sean útiles para asegurar su permanencia y desarrollo en determinado grupo. Convivir, vivir y relacionarse con los otros permiten que el sujeto sea parte de una sociedad específica, y en ese sentido, consideramos que dichas prácticas inciden en los aprendizajes del niño y en la construcción de las funciones superiores del cerebro, pero también en la construcción de un mundo social, que

es el que construye con los otros y, por supuesto, influye en su formación como *ser humano*.

Semejanzas entre las nociones de convivencia y sociabilidad

Además de aprender normas para poder formar parte de un grupo social, los individuos se relacionan por diferentes motivos, y estos producen a su vez modos diversos de convivencias. En esta investigación resulta clave la comprensión de la convivencia como constructo y, por lo tanto, es útil comprender constructos sociológicos como el proceso de sociabilidad, de donde deriva la convivencia como concepto.

Para Simmel, la mayoría de las relaciones que se establecen entre los sujetos pueden ser consideradas como un intercambio (Simmel, 1971), el cual se entiende como la forma más pura y concentrada de las interacciones humanas. Incluso en aquellas situaciones en que aparentemente hay un proceso unilateral (un líder hablando frente a su grupo, un maestro frente a sus alumnos, etcétera), existe un efecto en quienes reciben o perciben algún contenido desde el otro lado, de manera tal que toda acción recíproca puede ser vista como un tipo de intercambio: toda conversación, todo amor (aunque sea correspondido con otro tipo de sentimientos), todo juego y toda mirada mutua (Simmel, 1971).

La sociabilidad es una de las formas de intercambio que Simmel analiza en 1910 en su publicación "The sociology of sociability" en el *America Journal of Sociology*. La sociedad es considerada como una dualidad: en un sentido se encuentran los individuos "en su existencia inmediatamente perceptible" (Simmel, 2002b, pp.194–195), en otro estos individuos se asocian y forman la unidad mayor llamada "sociedad". Diversos intereses de los individuos los motivan a la unión con los otros; ya sean "económicos o ideales, bélicos o eróticos, religiosos o caritativos" (p.195), estos intereses provocan la asociación, mediante la cual se pretende satisfacer tales propósitos; nacen entonces diversas formas de vida social: "todos los con–un–otro, para–un–otro, en–un–otro, contra–un–otro y por–uno–otro" (p.95).

Es así que el hombre, a partir de sus impulsos e intereses, es llevado hacia otros con quienes establece alguna forma de asociación; el sujeto tiene un impulso hacia la *sociabilidad*. La sociedad es resultado entonces de la suma de individuos separados a quienes las necesidades e intereses han unido ya sea como "asociaciones económicas, o

en fraternidades de sangre, en sociedades de culto o en bandas de asaltantes" (Simmel, 2002b, p.195).

Sin embargo, más allá de las causas que motivan a ir hacia los otros, hay "un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con los otros" (p.195). Por lo que la sociabilidad se presenta como una "forma lúdica de la asociación" (Simmel 2002, p.197), y por ello, el simple hecho de la asociación es ya un fin por sí mismo.

La escuela es un espacio social en el que se pueden presentar estas formas de vida social que Simmel reconoce, puesto que en función de los intereses y necesidades de los individuos se generarán asociaciones entre ellos, de manera que mientras unos niños se agruparán para jugar al fútbol, alguno buscará posiblemente a otros para integrarse en un grupo de trabajo académico, de igual manera se asociará con una niña en otros momentos para tomarse de las manos y contarle cosas. En este sentido, también se conformarán asociaciones con fines distintos y, por lo tanto, con características diversas. Aunque, como señala Simmel (2002b), "entre los motivos efectivos para la asociación existe un sentimiento del valor de la asociación como tal" (p.196) y sólo más tarde se origina "el contenido objetivo que lleva consigo la asociación particular" (p.196).

Comunicación en las relaciones

El acto de relacionarse requiere de la *acción directa* y la *acción verbal*, las cuales tienen por objetivo constituir factores de la función social. Acción verbal y acción directa suelen ir juntas, aunque no necesariamente es así. La acción directa tiene como característica que implica un "acto", y la verbal puede venir como anticipación o reflexión de la acción. A partir de esto, asumimos que las relaciones que dan lugar a la convivencia se conforman por acciones concretas y por la comunicación que se da entre los agentes.

Esta comunicación o acción verbal sucede en tres tipos elementales: *comunicación*, *discusión* y *persuasión* (Heller, 2002), de modo que dependerá de la situación, así como de los agentes involucrados en la relación, el tipo de acción verbal que se establezca, puesto que se involucran los intereses o motivaciones que la generan; debe conside-

rarse que el tipo de relación será producto de la acción verbal que la conforma, o viceversa.

Por su parte, Simmel señala que, en la conformación de la sociedad, el sentido del tacto es muy importante, puesto que permite que el individuo se autorregule en su relación con los otros. A través del tacto se desmarca "la impulsividad individual del ego y de las demandas externas" (Simmel, 2002b, p.198), de manera que estos límites que el individuo pone hacen posible la realización de los derechos de los otros. Podríamos pensar, desde esta perspectiva, que en la escuela existen tanto relaciones con contenido, como otro ámbito de sociabilidad en el que los que se asocian se desprenden de su ego por la mera satisfacción de la unión con los otros.

Desde una visión kantiana, Simmel expone que desde un principio ideal del mundo social y de la sociabilidad, el individuo no puede obtener "satisfacción al costo de experiencias opuestas por parte de los otros" (Simmel, 2002b, p.200); el individuo sólo encontraría satisfacción en la satisfacción de los otros. Reconocemos en este principio de la sociabilidad su naturaleza de artificial, dado que se requiere que los individuos renuncien a sus objetividades personales para establecer la interacción pura, una interacción homogénea. La forma más pura de interacción es cuando esta sucede entre iguales. Luego entonces, la sociabilidad es el espacio en que los intereses de la persona se hacen a un lado (aunque esto sea solo por un momento o solo en apariencia), cuestión que define a la sociabilidad como una forma lúdica de la asociación (Simmel, 1971, p.130), desde la cual su único fin es la asociación; en una conversación en la que se quiere compartir con el otro cuestiones objetivas de la persona, los interlocutores hablarán en función del contenido que intentan compartir, mientras que en la sociabilidad el único fin es la mera conversación en sí misma (Simmel, 2002b, p.203).

La importancia de la comunicación, y de comprender su relación con los procesos de interacción, aporta referentes que nos permiten comprender el marco de la convivencia que se da entre los sujetos que pertenecen a un grupo. Como hemos analizado, los fines y términos en que esta convivencia acontece pueden ser de naturaleza diversa y tener fines variados, de modo que podríamos decir que hay convivencias que tienden a fortalecer valores humanos y otras que, por el contrario, pueden deformar las concepciones valorales del grupo, y proponer y establecer nuevas maneras de concebir al otro como parte del grupo de pertenencia.

LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN COMO PARTE DEL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

Los seres humanos nos relacionamos con otros para poder subsistir. La persona es solo a partir del ser de otro, puesto que no hay un yo sin un tú (Buber, 1994). A través del contacto con los otros, que son diferentes a nosotros, se puede crecer, se puede construir en conjunto, así también se aprende a solucionar conflictos que son propios al entrar en relación con otros que no son yo. Para *aprender a vivir juntos* el único camino posible es *vivir juntos*.

Son estos vínculos relacionales los que construyen y hacen posible la *convivencialidad*, entendida como el acto de convivir (Vinyamata, 2012); el convivir es un acto relacional y, por lo tanto, solo es posible que suceda en la relación con los demás. A partir de las relaciones que surgen en la convivencia nace la posibilidad de crear vínculos entre las personas que forman parte de un grupo, lo cual constituye una forma de reproducción del sujeto y de su ámbito social. Cabe decir que no todas las relaciones adquieren la misma profundidad, o nivel de simpatía, sin embargo, desde todas se puede desarrollar la empatía; la heterogeneidad de un grupo no será un obstáculo para que la solidaridad y la empatía sean posibles (Vinyamata, 2012).

El hombre vive en sociedad, requiere establecer lazos con los otros para vivir. Heller (2002) señala que “en la formación de la vida cotidiana del particular, el grupo es el factor primario en la medida en que el particular ‘se apropia’ de la socialidad en este” (p.121); el grupo no establece las reglas, es solamente mediador, y le permite al individuo apropiarse de las reglas y normas necesarias para vivir.

El grupo es el grado “más primitivo” de integración social (Heller, 2002), y eso precisamente le da el carácter de heterogéneo. Por lo que el mero hecho de conocer al grupo no aclara por sí mismo cómo se generan tales o cuales valores, cuál favorece el desarrollo, cuál lo impide; por ello, se requiere comprender o contextualizar al grupo con referencia a un lugar y en su función de integración social. Esto significa que para conocer cómo es la convivencia de un grupo se debe tener en perspectiva su complejidad, para ello, hay que ahondar en lo que se puede entender por interacción y socialización, puesto que son nociones que nos ayudan a comprender qué son y cómo surgen los procesos básicos (o primordiales) de relacionarse con los otros.

Para la mayoría de los sociólogos, la *socialización* es el proceso mediante el cual las personas aprenden lo que necesitan para vivir

en sociedad, sin embargo, para los interaccionistas simbólicos, también consiste en aquello que “permite a las personas desarrollar la capacidad de pensar de una manera distintivamente humana” (Ritzer, 1993, p.238). También les interesa la *interacción* en general, la cual entienden como un “proceso en el que se desarrolla y, al mismo tiempo, se expresa la capacidad de pensamiento” (p.239). Según el interaccionismo simbólico, las interacciones son “un proceso de elaboración, no una mera respuesta a factores que inciden sobre la persona” (Woods, 1998, p.50).

En el proceso de socialización, el pensamiento es lo que “configura el proceso de interacción” (Ritzer, 1993, p.239), aunque también distinguen la interacción simbólica de la no simbólica, y esta última no implica que exista un proceso mental.

En cuanto a la posibilidad de aprender a partir de la socialización, cabe mencionar que la *socialización primaria* se refiere al proceso por el cual el individuo internaliza una realidad social y se hace presente y miembro de ella. Es la primera socialización que vive el individuo y a través de ella es que “se convierte en miembro de una sociedad” (Berger y Luckman, 2003, p.164). Los niños viven esta socialización primaria en los entornos sociales en los que se van desarrollando, de modo que comúnmente será el espacio familiar el que dé la pauta para esta socialización primaria, la cual se constituirá en una estructura básica a la que se adaptarán en el futuro otras *socializaciones secundarias*, las cuales generalmente encontrarán similitudes con tal estructura primaria (Berger y Luckman, 2003).

Dado que esta socialización primaria no solo aporta un aprendizaje cognoscitivo, la adhesión emocional juega un rol importante, incluso hay “buenos motivos para creer que, sin esta adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible” (Berger y Luckman, 2003, p.165). De manera que las variables emocionales del entorno de socialización en el que crece el niño determinarán el tipo de aprendizaje social que construya. Es a través de las emociones que el niño se identifica con otros significados, solo de esa manera se hace posible la internalización y, por lo tanto, la socialización.

A partir de esta internalización, el niño puede identificarse a sí mismo y adquiere “una identidad subjetivamente coherente y plausible [...] el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran” (Berger y Luckman, 2003, p.165), de modo que cada individuo se ubica a sí mismo como poseedor de un lugar en el mundo.

La socialización remite también a pensar que el individuo no es independiente, es decir, no puede elegir con quiénes socializará en esta etapa primaria de su vida, de manera que se enfrenta a un grupo predefinido de significantes (puesto que no pudo elegir a sus padres, por ejemplo), y mientras el niño se asume como un espectador pasivo, son los padres quienes establecen las reglas; la consecuencia de esto es que son estos significantes con los que se identificará el niño. En este sentido, se pone de manifiesto que el mundo internalizado en esta primera socialización se arraiga en el individuo “con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias” (Berger y Luckman, 2003, p.169).

Por su parte, y en relación con los procesos de interacción que ocurren en el ámbito escolar, Dubet y Martuccelli en su texto *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, reseñado por Weiss (2000), plantean la propuesta de retomar como problema central: “la relación entre socialización y individuación, de actores sociales y de sujetos, de integración social y de autonomía del individuo, a la vez que proponen ‘la experiencia’ como categoría central de una nueva sociología” (Weiss, 2000, p.1).

Dubet y Martuccelli (1998, en Weiss, 2012) señalan que el proceso de socialización sucede en paralelo con el de individualización, y distinguen en ello:

[...] tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (subjetivación) y la actuación instrumental o estratégica, cifrada en un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vistas a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia) (Weiss, 2012, p.136).

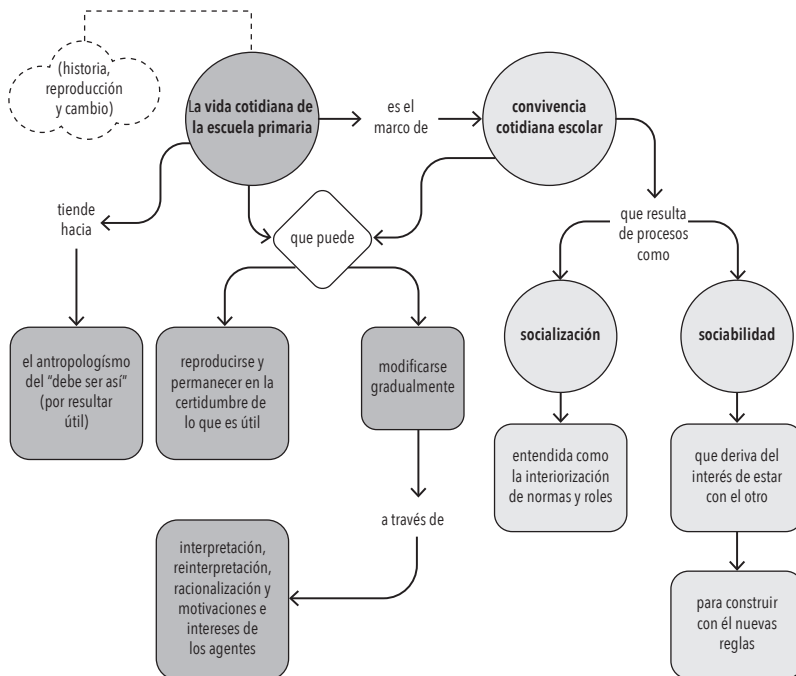
Estas lógicas se van presentando en las diferentes etapas de la vida escolar, y en el caso de la primaria, se puede decir que los niños y niñas “se socializan” (Dubet, en Weiss, 2012, p.136). Hay que apuntar aquí que los chicos mayores, de quinto y sexto grado, pueden entrar en un proceso que Weiss (2012) señala como socialización intrageneracional posible de suceder en los chicos y chicas mayores, referente a aquellos casos en los que los adolescentes van más allá de reproducir estereotipos y desarrollan sus propias normas y valores. Mientras que la socialización intergeneracional sería aquella que se vive todo el

tiempo y por lo tanto también la viven los niños de menores grados, y esta da cuenta de procesos de “transmisión de normas y su interiorización” (Weiss, 2012, p.138). Cabe señalar que el proceso de socialización intrageneracional da pie a la individualización y, por lo tanto, a la subjetivación. Queremos apuntar aquí que solo en algunos casos se pueden observar procesos de subjetivación en la escuela primaria, ya que, por cuestiones de edad y madurez, los niños y niñas aún se encuentran en etapas de interiorización de las normas.

Las vivencias de los niños y niñas en la escuela primaria forman parte de un proceso más amplio en el que “las identidades se construyen en un doble proceso de socialización (interiorización de normas y valores) y de subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios), sobre todo al convivir con otros (sociabilidad)” (Weiss, 2012, p.141), que continúa durante la vida y el desarrollo de los agentes.

En la siguiente figura se trata de plasmar la relación de los constructos revisados en este apartado en función de cómo se vinculan con la convivencia escolar cotidiana.

Figura 3. Interrelación de conceptos para comprender la convivencia cotidiana



Somos seres sociales puesto que necesitamos de los otros para reconocer, confirmar, construir nuestra propia existencia. En ese sentido, la sociabilidad es producto de los intereses de los sujetos, entendida como el mero hecho de asociarse con los otros, en función de diversos intereses. En esa asociación por sí misma, el sujeto encuentra ya una satisfacción, pues al estar con los otros resuelve su soledad. Así, la sociabilidad y la convivencia comparten un sentido: la satisfacción por el gusto de estar con las y los otros (véase la tabla 3).

Tabla 3. Semejanzas y diferencias entre los conceptos *convivencia* y *sociabilidad*

Convivencia (nuestra postura)	Sociabilidad (Simmel)
La convivencia no ha de entenderse solo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a establecer un clima de confianza, respeto y apoyo mutuos en la institución escolar, conformando así las bases para el establecimiento de relaciones positivas entre los agentes escolares.	Los intereses de los sujetos provocan la asociación, mediante la cual se pretende satisfacer tales propósitos. Formas de vida social (asociación): "todos los con—un—otro, para—un—otro, en—un—otro, contra—un—otro y por—uno—otro".
	El hombre tiene un impulso hacia la sociabilidad y en ello hay un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de asociarse con otros.
	La sociabilidad es una forma lúdica de la asociación (la asociación es ya un fin por sí misma).

La diferencia entre los dos conceptos es que nuestro posicionamiento orienta la convivencia como una asociación que aspira a un mejor desarrollo en la vida cotidiana a través de relaciones interpersonales más satisfactorias; mientras que el concepto de sociabilidad no tiene una tendencia específica, es decir, se centra en la necesidad de estar con el otro por distintos motivos, de manera que está implícito en la convivencia, por lo que podríamos inferir que la convivencia, según lo que planteamos, es una manera de sociabilidad.

De estas reflexiones se desprende la necesidad de delimitar lo que podría considerarse como *convivencia escolar*, para lo cual se han revisado diferentes posturas que, en su mayoría, son resultado de investigaciones empíricas o propuestas de intervención relacionadas con el tema de la convivencia escolar.

LA CONVIVENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En las últimas dos décadas han surgido algunas investigaciones y trabajos de intervención educativa que aportan ideas para la construcción de la noción de convivencia. A continuación se presentan algunas perspectivas que se han seleccionado como idóneas para completar el constructo de la convivencia acorde con el sentido de esta investigación.

Se ha definido de diferentes maneras el sentido más básico de la noción de convivencia como “la acción de vivir juntos” (Ortega y Del Rey, 2004, p.14). Se reconoce que en la convivencia existe el sujeto como yo y los otros como distintos al yo, que se hacen compañía entre sí, ya que “con-vivir implica vivir la propia vida sujeta a con: la compañía, los otros; en términos generales, la sociedad” (Ianni y Pérez, 1998, p.11). Esa relación con los otros implica que convivir es “vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos” (Jares, 2008, p.17), de modo que se vive con otros, pero bajo un marco relacional valorativo. Lo que no debe perderse en este marco referencial sobre la convivencia es que “a convivir se aprende” (Bisquerra, 2008, p.91), y se aprende desde la socialización que ocurre dentro de la familia del sujeto, quien luego a lo largo de la vida seguirá aprendiendo a relacionarse en diversos momentos y grupos.

Idealmente, en la escuela se ofrece la oportunidad de desarrollar competencias personales y sociales, las cuales se adquieren a través de la educación en términos de: “el respeto, escuchar, diálogo, empatía, asertividad, negociación, regulación emocional (sobre todo en situaciones de conflicto), mantener la calma, responsabilidad, solidaridad, criterios éticos, etcétera” (Bisquerra, 2008, p.91).

La convivencia es la manera en la que se vinculan los agentes, sus historias, sus creencias, valores y demás subjetividades; es un modo de construir la vida en conjunto con y a partir de los otros, lo cual requiere el intercambio colectivo; que está mediado por códigos propios de la identidad del grupo, ya sea de manera implícita o explícita, los agentes llegan a acuerdos o entran en conflictos que les dotan de ciertas cualidades que construyen no solo a los individuos, sino al tipo de relaciones que median su manera de vincularse; la construcción de relaciones y de convivencia es, por sí misma, un proceso de aprendizaje. En este sentido es posible hablar de que existe una convivencia escolar, cuyas características básicas son: es construida por los agentes

escolares (niños, niñas, docentes y directivos) y lo que cada uno aporta desde su propia subjetividad, y está además sujeta a un marco ideológico institucional.

La convivencia en la escuela es posible porque existe un nodo de encuentro social, que es la escuela, y este encuentro se hace posible en la vida cotidiana. Consideramos por lo tanto que, para contemplar la convivencia como fenómeno, se requiere de una mirada compleja, abarcativa, en la que la vida cotidiana se convierte en parte del objeto de investigación, ya que la convivencia no se puede sacar del contexto en el que surge para ser comprendida.

Si bien los seres humanos desde el momento de su nacimiento establecen relaciones que les permiten subsistir, crecer, desarrollarse, al conjugarse condiciones como las que se han descrito como propias del ámbito escolar, estas relaciones pueden tener calidad de positivas o negativas (Peiró, 2012), por lo que en este punto se debe considerar como una labor de la escuela que implica a todos sus actores, la posibilidad de que estas relaciones sean positivas para todos los miembros de la institución. Cabe preguntarse entonces: ¿cuáles serían las relaciones positivas en la convivencia escolar? ¿cuál convivencia se considera como positiva?

Si bien la convivencia escolar no puede ser impuesta, sí puede ser mediada o favorecida por un entorno que disponga a los agentes a determinados tipos de relaciones, por eso resulta importante que la escuela reflexione sobre el tipo de convivencia que prevalece en ella, y establezca las características de la convivencia a la que aspira. Nos parece necesario, por lo tanto, tratar de recopilar los elementos que compondrían un posible ideal de convivencia escolar, no con un afán prescriptivo, sino como la posibilidad de orientar el análisis de esta investigación hacia referentes o cualidades de un ideal de convivencia escolar.

POR LA CONSTRUCCIÓN DE UN IDEAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

A partir de suponer que “la manera de convivir con otros en el ambiente escolar está determinada por valores, normas, formas de trabajo escolar, situaciones y contexto en el cual se ubica la escuela, lo que permite que ésta sea un espacio donde confluyen diferentes maneras de relacionarse entre sus integrantes” (SEP, 2015, p.5), la escuela se

entiende como el espacio en donde esta convivencia se hace posible y es mediadora en el aprendizaje de niños y niñas. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), la convivencia es prioridad como parte de la formación de ciudadanía; en el Sistema Básico de Mejora Educativa y, por lo tanto, en el “Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia” (SEP, 2015) se ha establecido como meta educativa que la convivencia es la condición no solo del aprendizaje sino de la permanencia en la escuela, ya que “favorece las relaciones interpersonales respetuosas, afectivas y solidarias, así como la eliminación del acoso escolar” (SEP, 2015, p.10). De modo que en las escuelas se puedan gestar bases para “la participación, el respeto, el sentido de justicia y la legalidad, es decir, se construyen las bases de la ciudadanía” (Fierro *et al.*, 2010, en SEP, 2015, p.10).

Acorde con lo anterior, no es menor la tarea que se le confiere a la convivencia escolar; sin embargo, del discurso a la vivencia en la cotidianidad de la escuela, se requiere de la movilización de recursos, pero sobre todo de la reflexión y resignificación del concepto, para lo cual resulta de gran utilidad acercarse a la noción desde diferentes perspectivas, por ejemplo, Ortega y Del Rey (2004) sugieren que la convivencia se entienda desde tres ámbitos: el del contexto popular, el del psicológico y el del jurídico–social. En el primer matiz las autoras invitan a entender la convivencia que va más allá de lo resultante por compartir espacios, a comprender las implicaciones del reconocimiento de los otros, así como el compartir normas que permitan vivir juntos y que, en caso de presentarse conflictos, estos puedan solucionarse fácilmente con base en la tolerancia y dentro de un marco de equidad.

Luego, en un contexto psicológico, las autoras señalan que los sentimientos y emociones son necesarios para la vida común; la empatía, aceptación del otro, altruismo, tolerancia y solidaridad, que algunos psicólogos resumen como empatía cognitiva y emocional. Y es justo en este ámbito que se aclara la posibilidad de que la convivencia sea un vehículo que permita a los agentes el desarrollo de habilidades socioemocionales que les representen una mayor posibilidad de resolver conflictos que surjan en el espacio de convivencia, así como su propio desarrollo como individuos emocionales.

Finalmente, en el contexto jurídico–social, las autoras entienden la convivencia como una “esfera pública que permite el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción” (Ortega y Del Rey, 2004, p.15), de modo que mediante la convivencia escolar

sería posible crear las condiciones para que la persona sea considerada como ciudadano en ejercicio de sus derechos y pueda por lo tanto desempeñar un rol social en el respeto hacia sus diferentes.

Otra perspectiva y enfoque en lo que toca a clasificar la convivencia escolar es la que propone Peiró (2009), quien sugiere entenderla como convivencia subjetiva, social y política: la *subjetiva* tiene que ver con relaciones más íntimas, como las que se dan en familias, parejas, grupos de amigos; implica la autorrealización derivada de la intimidad que se construye. La convivencia *social* remite a las relaciones que se establecen, pero en las que no se alcanza tanta intimidad como en la subjetiva; en este caso, se entendería, por lo general, como la que sucede de manera evidente dentro del aula, en el patio de recreo, que es de índole privada y se organiza en busca del bien común. Y la convivencia *política*, como aquella que, sin excluir a las dos anteriores, se da entre comunidades más amplias que buscan el bien común, mismo que se logra mediante la regulación de la pluralidad. Los tres tipos de convivencia están presentes en la convivencia escolar cotidiana, aunque las motivaciones y objetivos de cada tipo de convivencia pueden ser distintos e incluso contradictorios, generando así diferentes tipos de convivencia, puesto que no se espera que la convivencia que se da entre un par de amigos sea la misma que se da entre el niño o la niña y su profesor.

A diferencia de Ortega y Del Rey (2004), Peiró clasifica a la convivencia por los agentes que participan de ella, mientras que las autoras lo hacen en relación con los ámbitos en donde la convivencia provoca algún efecto.

Ahora bien, en el contexto nacional mexicano, la SEP recupera la propuesta de Furlán, Saucedo y Lara, y entiende por convivencia “todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una cultura de paz” (SEP, 2015, p.16, en Fierro, 2013), y señala que la convivencia escolar tiene tres dimensiones interrelacionadas: “la inclusiva, la democrática y la pacífica” (SEP, 2015, p.16).

La convivencia *inclusiva* es tal porque reconoce y respeta la dignidad de la persona sin importar “su religión, etnia o nacionalidad, condición social, edad, género, preferencia sexual, discapacidad, condiciones de salud, opiniones o cualquier otra característica personal” (Ainscow, 2007, en SEP, 2015, p.17). Una escuela en donde se respeta a todos los niños y niñas, y se trascienden las posibles diferencias,

aquella en donde la exclusión y la discriminación no tienen cabida, es una escuela que se puede considerar inclusiva.

Por su parte, la convivencia escolar *democrática* es aquella en donde se pone en práctica la participación y la corresponsabilidad en la toma de acuerdos de la vida colectiva (SEP, 2015). En el marco de este tipo de convivencia, los conflictos y desacuerdos se solucionan pacíficamente mediante “el diálogo, la negociación, la comunicación, el consenso, la participación, la deliberación, la toma de decisiones encaminadas al bien común” (SEP, 2015, p.19), para lo cual los niños y niñas deben ser incluidos en la toma de decisiones como sujetos de derechos y deberes.

La tercera dimensión remite a la convivencia *pacífica*, aquella que:

[...] se construye en gran medida en función de las anteriores [inclusiva y democrática], refiere a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria (Fierro *et al.*, 2013, en SEP, 2015, p.21).

La convivencia pacífica gira en torno a la manera como los conflictos o desacuerdos son solucionados, por lo que se requiere que prevea un contexto de respeto hacia los otros y hacia la normatividad de la institución.

Esta clasificación de la SEP (2015) sobre las dimensiones de la convivencia permite complementar un esquema que atribuye a la convivencia cualidades y características que ayudan a delimitarla o comprenderla. En la tabla 4 se sintetizan las clasificaciones sobre la convivencia.

Tabla 4. Elementos de la convivencia escolar

La convivencia escolar vista desde:		
Sus dimensiones (SEP, 2015)	Los agentes involucrados (Ortega y Del Rey, 2004)	Sus efectos o influencia (Peiró, 2009)
• Inclusiva	• Contexto popular	• Subjetiva
• Democrática	• Psicológico	• Social
• Pacífica	• Jurídico–social	• Política

Los referentes anteriores nos ayudan a construir una postura epistemológica sobre la convivencia escolar, lo cual también nos lleva a reflexionar sobre la que es considerada como su contraparte: la violencia escolar. Coincidimos con la idea de que la *educación para la convivencia*, la *prevención de violencia* y la *educación emocional* conforman un mismo marco de referencia que contrarresta la violencia y favorece la convivencia democrática (Bisquerra, 2008). Por lo que se ha encontrado en la revisión del estado de la cuestión de la convivencia escolar, varias de las investigaciones giran en torno a la *violencia*, y en los hallazgos se reporta una relación entre la violencia y la convivencia, de modo que en donde la primera se presenta, se hace difícil que suceda la segunda, o bien investigaciones en las que se busca transformar las relaciones violentas en otras más pacíficas, y se encuentra que cuando la convivencia proporciona condiciones con rasgos como los que se han descrito antes al definirla, el grado de violencia en la escuela disminuye o se erradica.

Sin embargo, la convivencia no ha de entenderse solo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a establecer un clima de confianza, respeto y apoyo mutuos en la institución escolar, conformando así las bases para el establecimiento de relaciones positivas entre los agentes escolares.

Finalmente, podemos reflexionar que en el modelo educativo tradicional, el que predomina en las aulas de las escuelas primarias públicas, se encuentran innumerables carencias en cuanto a prácticas que pudieran favorecer condiciones para la convivencia escolar que aquí hemos delimitado. Si bien existen algunas escuelas en donde la convivencia parece aminorar la violencia escolar, lo cierto es que no siempre se trata de una búsqueda intencionada de la escuela, es decir que la posibilidad de una convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica es producto de factores azarosos y no necesariamente regulados.

Cabe señalar que, desde un enfoque constructivista de la educación, la convivencia escolar idónea es la que posibilita que existan condiciones pedagógicas básicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, nuestro planteamiento apunta, más que a un cambio o reforma institucional, a la reflexión de los agentes escolares sobre su propia vida cotidiana, aquella que ocurre en las aulas, pero también en cualquier espacio de la escuela. Nos interesa provocar y favorecer el análisis y la reflexión sobre las prácticas de *convivencia escolar*, ya que, a partir de ahí, se puede generar el diálogo y la toma de acciones

concretas que remita a la transformación de las mismas en beneficio de todos los agentes escolares.

La revisión de los distintos abordajes sobre la noción de convivencia escolar que se han incluido en este apartado, además de proporcionar un marco referencial para la comprensión de lo que esta significa, también da cuenta de la necesidad de continuar profundizando en dicho campo del conocimiento, por lo cual en nuestro caso aspiramos a aportar elementos para seguir construyendo la noción.

UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

La investigación social nace de la necesidad de comprender los comportamientos de los agentes y, por lo general, a partir de ese conocimiento, de incidir en modificaciones de la dinámica social con aportes teóricos o metodológicos que favorezcan la toma de decisiones en su mejora.

Una investigación de corte social se diseña desde una base que implica establecer “una orientación epistemológica en el develamiento de los mecanismos sociales, misma que precisa de métodos, técnicas y herramientas” (Orozco y González, 2012, p.29), de manera que un momento fundamental de esta investigación fue la elección del método, para lo cual se tomaron las decisiones respecto a cómo se llevaría a cabo el acercamiento a la realidad para poder obtener datos significativos con el fin de responder a las preguntas de investigación.

En esta investigación se trató de conocer cómo se relacionan los agentes escolares en las prácticas de convivencia cotidiana; la manera como se relacionan niños, niñas, docentes y directivos se deriva de sus propias ideas y percepciones, por lo tanto estas formas de relaciones son resultantes de procesos en los que la subjetividad —tanto de los sujetos como de quien los observa— juega un papel importante, de ahí que se reconoció desde el inicio de la investigación que la naturaleza de los datos que se recabarían sería de índole cualitativa.

Para tratar de comprender cómo eran las prácticas de convivencia en la escuela, sería indispensable observar situaciones en las que estas prácticas sucedieran entre los sujetos —como parte de una jornada escolar cotidiana—, así como tratar de profundizar en algunos temas derivados de dichas observaciones, a partir de preguntas a los sujetos.

Lo anterior nos llevó a asumir el complejo panorama que se abría a nuestros ojos cuando observábamos, y se reconoció que se requeriría mantener una visión integral y a la vez integradora, con cierta flexibilidad para integrar en el diseño metodológico los instrumentos y herramientas que hicieran posible la recolección de la información, misma que remitía a observar situaciones objetivas en las que se presentaban relaciones entre los sujetos; pero también sería necesario ahondar en algunos aspectos y tratar de captar la percepción de dichas prácticas por parte de quienes participaban de ellas.

El tipo de circunstancias y condiciones en las que estas relaciones se suscitan es de naturaleza variada, pero se tenía claridad en que en una investigación cualitativa la "elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos" (Flick, 2007, p.18) constituyen unas de sus principales características. En ello se implica también la riqueza, y los peligros, de la subjetividad, los cuales dieron libertad para que en esta investigación fuera posible acercarse al fenómeno no solo desde la teoría sino desde las propias vivencias y experiencias de vida, esto es, caminar hacia la construcción de teoría fundamentada.

Un aspecto central en esta investigación tiene que ver con que desde las primeras indagaciones teórico–metodológicas que se realizaron, surgió la posibilidad de utilizar la teoría del *habitus* de Bourdieu como referente para aproximarnos al fenómeno, decisión que orientó a su vez la búsqueda de un diseño metodológico que permitiera conocer con mayor objetividad y profundidad los elementos claves en las prácticas relacionales entre los agentes escolares.

Esta investigación cualitativa se enfoca en una idea que resulta relevante para conocer situaciones que afectan el ámbito escolar puesto que se refiere a la manera como los agentes se relacionan. La investigación cualitativa resulta idónea ya que, para un fin como el expuesto, se realizan observación, entrevistas, descripción, interpretación y valoración de los sujetos (Eisner, 1998); estos instrumentos formaron parte de los recursos para llevar a cabo esta investigación, aunque en particular se subraya la importancia que tuvo la observación.

La figura del investigador se convierte también en un instrumento, el cual en esta investigación cualitativa cumplió además con otras funciones:

- Poseer capacidad de ver y sensibilidad para percibir cualidades y conceptos en la búsqueda de significatividad de lo que se requiere indagar también mediante el uso de la intuición.
- Poseer carácter interpretativo, centrándose en dos significados: explicar por qué se ocupa un lugar con algo, y descubrir el significado debajo de la conducta manifiesta.
- Emplear un lenguaje expresivo que pone de manifiesto su voz en el texto.
- Poner atención a lo concreto, pero sin pretender generalizar, sino más bien comprender lo que sucede. Cada caso es único.
- Emplear criterios de coherencia, intuición y utilidad instrumental, y ajustarse a las necesidades investigativas mediante su propio juicio.

Para poder tomar decisiones metodológicas, nuestro punto de partida era que: para entender cómo suceden las relaciones, se hacía indispensable observar las prácticas en el momento en el que ocurren en determinados cuadros de la vida cotidiana, y que son recurrentes en el espacio escolar, ya que los "objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano" (Flick, 2007, p.19).

Fue importante observar y emplear otros instrumentos para tener la mayor información posible que nos permitiera desentrañar los hechos, y poder así tener información de los elementos que conformaban las prácticas relacionales; y aunque la observación fue el principal instrumento de recolección de datos, la comunicación directa con los participantes a través de entrevistas o grupos focales, hizo posible profundizar y corroborar o confrontar lo observado en relación con lo reportado por los sujetos participantes.

Asimismo, la subjetividad del investigador y de los sujetos que estudia, es parte del proceso de investigación; en este caso la percepción del investigador implica un grado de subjetividad, por ello se empleó también como instrumento el diario de investigación o bitácora, que ayudó a hacer visibles las ideas subjetivas de la observadora y luego reflexionar sobre ellas y así orientar los pasos durante el trabajo de campo sin perder de vista el objeto de estudio y enriqueciendo las posibilidades investigativas; es decir, el diario fue de gran ayuda para la evaluación del proceso en campo.

Aun en el marco de la subjetividad, es posible generar conocimiento útil, ya que “la investigación cualitativa se convierte en una actitud específica basada en la apertura y la capacidad de reflexión del investigador” (Flick, 2007, p.24), y como estos son elementos inherentes a la investigación cualitativa, nosotros nos convertimos en este otro instrumento para captar información.

Así también, durante el desarrollo del proceso investigativo se cuidó cumplir con algunos de los rasgos definitorios de la investigación cualitativa (Flick, 2007, p.42), por lo que consideramos lo siguiente:

- La adecuación de los métodos a los referentes teóricos.
- Las perspectivas de los participantes y su diversidad.
- El poder de reflexión del investigador y la investigación.
- La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa.
- La reconstrucción de casos como punto de partida.
- La construcción de la realidad como base.
- El texto como material empírico.

El haber considerado los puntos anteriores hizo posible obtener mayores beneficios del enfoque investigativo cualitativo, puesto que esto enriqueció la calidad de los datos recabados e hizo eficiente el proceso de recolección de los mismo.

Luego de que se definió el carácter de esta investigación como cualitativa, se eligió el método investigativo para la misma, lo cual resultó complejo dada la naturaleza misma de la investigación. Por tanto, fue de gran utilidad poseer algunas nociones —y opciones— metodológicas que permitieron prever qué rumbo podría facilitar la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación. La expectativa es un elemento inherente a la investigación cualitativa, sin embargo, también la vigilancia epistemológica lo debe ser; se entiende esta última como la congruencia y consistencia que predomina en el proceso investigativo, lo que implicó una constante autoobservación del investigador en relación con los propios juicios y prejuicios que surgieron durante el proceso.

Para poder precisar el método que nos podía guiar de manera más eficiente, analizamos la naturaleza de la información que necesitábamos y de los recursos para poder recabarla. Teníamos que observar las prácticas de interacción en la escuela, de modo que debíamos pensar

en un método que nos permitiera estudiar a los sujetos en sus dinámicas relacionales cotidianas.

Por ello las situaciones de convivencia observadas se refieren a aquellas que sucedían entre los agentes escolares que interactuaban dentro del ámbito escolar; nos referimos a niños y niñas, docentes y directivos. Sin embargo resulta innegable el impacto de la interacción con padres de familia y la comunidad en la que se encuentra la escuela, en el tipo de convivencia que surge dentro de la misma —aunque es preciso aclarar que en esta investigación nos limitamos a estudiar a los que consideramos los agentes escolares en la convivencia escolar.

También comprendimos que el tipo de convivencia escolar está íntimamente relacionada con la cultura de la escuela, en otras palabras, los modos de pensar de los agentes escolares inciden en su modo de actuar y, por lo tanto, de relacionarse, por lo que la observación de estas maneras de convivir nos ha permitido develar los mecanismos que subyacen en dicha convivencia. En ese sentido, durante el proceso de la investigación se hizo necesario volver una y otra vez a los referentes teóricos, con el afán de entender los significados que otorgaban los sujetos a sus acciones y corroborar la realidad observada. La comprensión de la convivencia escolar demandó, desde el inicio de la investigación, una aproximación a partir de las teorías del sujeto, por lo que se revisó inicialmente el pensamiento de Kant y Weber, luego, se pensó en la posibilidad de emplear la propuesta de Garfinkel, la etnometodología (Garfinkel, 2006), por tratarse del estudio sobre las reglas que emplean los sujetos, sin embargo, se desechó este intento porque el tipo de estudios requiere un tratamiento de experimento de laboratorio, más que la mera observación de la práctica en la vida cotidiana de los sujetos.

Finalmente, las necesidades e implicaciones de la investigación nos llevaron a optar por el método etnográfico, el cual se entreteteje con otros métodos, que implican que el investigador participe, mirando, escuchando, preguntando y recogiendo cualquier dato de la realidad que precisa observar (Flick, 2007). Las investigaciones etnográficas tienen más interés en la exploración que en la comprobación de hipótesis, por lo cual los datos no se estructuran o categorizan de modo individual, sino como conjunto; este método parte de describir las situaciones reales y lo que se produce en ellas, pero además se deben realizar descripciones detalladas del caso, así como de los escenarios e intervalos —descripciones que son seguidas por el análisis de datos, por temas, asuntos o problemas (Creswell, 2003).

EL MÉTODO ETNOGRÁFICO

Para Woods (1998) la etnografía es más que un mero instrumento de investigación básica, algo aplicable a la enseñanza. Es, por lo tanto, uno de los métodos más empleados para la investigación educativa, y los métodos estándares que se emplean en estos estudios incluyen: observación participante, entrevistas cara a cara, reflexión o diario del investigador y análisis de documentos. Estos métodos implican básicamente el involucramiento del investigador en la vida de los que estudia. Normalmente un solo investigador recolecta, analiza y redacta los resultados; el análisis se basa en la identificación de patrones de la actividad y comunicación entre las personas del grupo estudiado. El alcance es limitado incluso por el tiempo que le puede dedicar (Eisenhart, 2001).

En el ámbito educativo, hay que considerar que una propuesta etnográfica consiste en comprender la escuela no como el contexto, sino como el contexto interno, que se ve afectado por el externo; la cultura escolar no termina dentro de la escuela, sino que se relaciona con su entorno, afectándolo, de tal manera que la escuela no es el foco de estudio, sino un medio para entrar en él; la escuela no es un microcosmos adaptado a una sociedad particular, ni es vista como una separación o una entidad coherente a comparar con el hogar o la comunidad; más bien se vincula (enreda) con ellos de múltiples maneras (Eisenhart, 2001).

Entender la relación con su contexto hace pensar en la escuela de diferente manera. En la etnografía convencional la atención se remite a identificar patrones y no a encontrar divisiones, luchas o inconsistencias dentro de los grupos; una visión más holística pretende organizar y representar de manera coherente las experiencias típicas de un grupo; un *collage* de diferencias y similitudes puede servir para contrastar el análisis entre dos grupos. Otra manera de hacerlo es recolectar diferentes opiniones para tener varios puntos de vista mediante los cuales se puedan identificar intersecciones de influencia cultural, social, política, en la vida de los miembros del grupo; algunos investigadores han centrado su atención en las herramientas mediáticas más que en el discurso personal (Eisenhart, 2001).

Adscrito a la teoría del interaccionismo simbólico, Woods (1998) reconoce que, en la entonces llamada "nueva sociología", la escuela es un campo de estudio natural, y se considera a la organización social como "un orden negociado en el que las personas intentan resolver los

problemas a los que se enfrentan en situaciones concretas” (Woods, 1998, p.21), y en ese sentido la pregunta ¿cómo son las prácticas de convivencia en la escuela primaria? surge como parte de las problemáticas cotidianas de los centros escolares:

La etnografía, con su respeto hacia el mundo empírico, los penetrantes niveles de significado, el facilitar “adoptar el papel de otra persona”, definiendo situaciones y obteniendo una sensación de progreso, es la metodología natural de semejante enfoque, y para intentar comprender el “arte de la enseñanza” (Woods, 1998, p.22).

En el método etnográfico, el investigador “elabora sus ‘sutiles’ concepciones de la realidad” a partir de la información que recaba, la cual es de naturaleza tanto objetiva como subjetiva, puesto que lo que se busca es tener acceso a “saber cómo piensan las personas, cómo se sienten, cómo interpretan y cómo forman significados, [que] son elementos integrales para este enfoque” (Woods, 1998, p.23). Y en este afán por “describir e interpretar las experiencias de otras personas y culturas” (p.23), el etnógrafo se esfuerza por acercarse a la realidad que pretende estudiar, y en esa realidad Woods sugiere pasar de una etnografía más general a una más centrada en asuntos problemáticos, vista como la posibilidad de buscar respuestas a preguntas concretas que en la vida cotidiana de la escuela requieren ser resueltas.

El estar involucrado en las actividades de las personas del grupo estudiado parece ser el mejor método para comprender el significado de las cosas que les otorga el grupo que deseamos investigar. Escuchar lo que dicen, seguir su ejemplo, formar parte del grupo e involucrarse en actividades, conversaciones y conexiones, abre posibilidades de encontrar lo que es significativo para ellos. La etnografía convencional sigue siendo el mejor método en muchos de los casos (Eisenhart, 2001).

Por otra parte, y dada la complejidad de este método, los estudios etnográficos se realizan en un pequeño número de casos, puesto que se requiere realizar la interpretación de significados de las acciones, que pueden estar conformadas por: descripciones, explicación verbal, desempeño, e incluso, cuantificación y análisis; para lo cual se observa y participa, se realiza entrevistas y análisis de documentos, además de la observación (Flick, 2007).

Sin duda, un tema importante en este método es la responsabilidad de la redacción de los etnógrafos, puesto que se establece una

tensión entre la profundidad con la que se reporta un caso y el cuidado de la privacidad de los observados. Surgen además cuestiones éticas que hacen dudar respecto a cuáles voces validar, cuáles perspectivas considerar como válidas para proponer una mejora mediante el resultado de la investigación, particularmente porque, con frecuencia, la etnografía educativa tiene implicaciones prácticas o políticas (Eisenhart, 2001).

En nuestro caso, haber optado por incluir la teoría del *habitus* como un elemento teórico metodológico que nos permitiera orientar nuestra búsqueda hacia referentes concretos como la *hexis* y la *illusio* de los participantes, supuso acotar la investigación de modo que fuese posible entender la convivencia a partir de centrarse en las prácticas de interacción que surgen en la vida cotidiana de la escuela. Sin embargo, tanto nuestra inmersión en campo como la recolección y análisis de datos se mantuvieron abiertos y el proceso metodológico se configuró y reconfiguró en múltiples ocasiones. Reconocemos pues que, si bien nuestros marcos teóricos fueron referentes en la identificación de información, el método, al ajustarse a la naturaleza del fenómeno que nos ocupa, nos orientó hacia la etnografía.

Y aunque el procedimiento metodológico que vivimos se pudiera pensar como *multimétodo*, nos tranquiliza pensar que nuestras acciones se orientaron en el sentido que señala Woods (1998), en cuanto a la posibilidad de una etnografía menos ortodoxa y más focalizada, como fue nuestro caso, en la que si bien teníamos referentes teóricos para identificar los datos relevantes para dar respuesta a las preguntas de investigación, nos mantuvimos abiertos y flexibles a la información que iba surgiendo en el trabajo de campo.

Esta investigación tuvo por objeto conocer las actividades y comportamientos que son producto de la interacción en la escuela y que conforman la convivencia escolar, no nos interesaba tanto el significado subjetivo que las interacciones tienen para los agentes, como sí nos interesaba sin duda comprender cómo estas relaciones se organizan, así como los significados que adquieren en sí mismas, de modo que las rutinas de la vida cotidiana se convirtieron en el objeto de investigación. De este modo, no nos centramos en los sujetos, sino que adoptamos una actitud de "indiferencia metodológica", sin juzgar a priori a los sujetos, y nos limitamos a observar y analizar las relaciones que entre ellos se daban.

En este sentido, la recopilación de información relacionada con la *hexis* de los participantes constituyó un elemento determinante en

la recolección de datos que permitieron, durante el análisis, objetivar y develar la experiencia de los sujetos en las diferentes prácticas de convivencia que se observaron. Se elaboraron imágenes de la realidad social cotidiana, en la que se identificaron actividades recurrentes, que en este caso hicieron posible la identificación de las prácticas que trascienden en la cotidianidad y se reproducen en ella. Sin duda, la observación fina, acompañada de un constante análisis, conforman las herramientas idóneas que nos permitieron un mejor acercamiento a las relaciones cotidianas entre niños, niñas, docentes y directivos.

El acercarse a la convivencia y comprenderla desde las acciones que la constituyen, implicó considerarla como un constructo que está en movimiento, con cierto grado de inestabilidad, debido a la naturaleza de su constitución desde las acciones cotidianas de los agentes; por lo que se habla de la existencia no de una, sino de múltiples convivencias.

Más que el significado subjetivo que las interacciones tienen para los agentes, procuramos indagar sobre cómo estas prácticas de interacción se organizan, así como los significados que adquieren en sí mismas; es así que las rutinas de la vida cotidiana se convierten en el tema de investigación. Nos centramos en describir los procesos con la mayor precisión posible, y elaboramos descripciones exactas de cómo se organiza la interacción social; se buscó entender por qué las personas actúan de tal o cual manera, comprender qué métodos emplean los agentes escolares en sus relaciones cotidianas; nos enfocamos en el razonamiento práctico, que deriva en cuestionamientos como: ¿cuál es la forma práctica de convivir? ¿cuál es la forma práctica de relacionarse con los otros? Pretendemos entender eso que aparentemente todos sabemos y que, en lo que toca a convivencia, se asume como conocimiento tácito (derivado de su naturaleza trivial, de prácticas informales). Nos orientamos a la posibilidad de obtener una imagen de la realidad social amplia; la observación y el análisis de las prácticas de interacción fueron los instrumentos que permitieron encontrar los procedimientos con los que los sujetos interpretan la realidad social.

EL PROCESO METODOLÓGICO

La investigación cualitativa pone su atención no solo en cuestiones del mundo tangible, en aquello que está afuera, sino también en lo que el sujeto puede crear; es así que para este enfoque investigativo

se requiere entender “las experiencias”, cuestión que demanda del investigador —y del método— recursos diversos y hasta inesperados; en nuestro caso, se trató de una vivencia de construcción y reconstrucción, un ir y venir, de adoptar y confrontar, de manera que comparamos nuestra experiencia con un proceso personal, sensitivo, intuitivo, por lo que equiparamos el método investigativo con lo que se conoce como “Arte” (Eisner, 1998).

La finalidad de la investigación cualitativa es poder dar cuenta de lo que sucede en contextos y situaciones específicas para comprender y aprender de las mismas; de ahí que los métodos que elegimos se adaptaron a las necesidades de la investigación, y las decisiones que se tomaron en torno a los procedimientos e instrumentos de indagación, tuvieron como principal guía las preguntas que nos planteamos como referentes de investigación, las cuales en el transcurso del estudio sufrieron varias —y hasta drásticas— modificaciones.

En esta búsqueda de construcción de significado, la investigación cualitativa requiere establecer directrices que, si bien atienden a un principio de flexibilidad y adaptabilidad al estudio, también han de ayudar a decidir sobre el diseño de un camino que facilite la comprensión del fenómeno y, por lo tanto, la posibilidad de aprender del mismo. Por ello en la presente investigación se optó por conformar una *guía metodológico-conceptual* que permitiera orientar la atención investigativa, facilitar la obtención de información y categorizarla en beneficio de un análisis fino y argumentado.

Esta guía se gestó en la elaboración de una *matriz de sentido*, cuyo eje principal fueron las preguntas de la investigación, a partir de las cuales se resolvieron los siguientes elementos estructurantes:

- ¿Cuáles son los datos para contestar las preguntas de investigación?
- ¿Cuáles son las herramientas para conseguir esos datos?
- ¿Qué procedimientos, tiempos y personas son necesarios para conducir tales herramientas?
- ¿Qué y cómo se analizará la información recabada?
- ¿Qué relación guarda la información recabada con los referentes teóricos que constituyen la investigación?

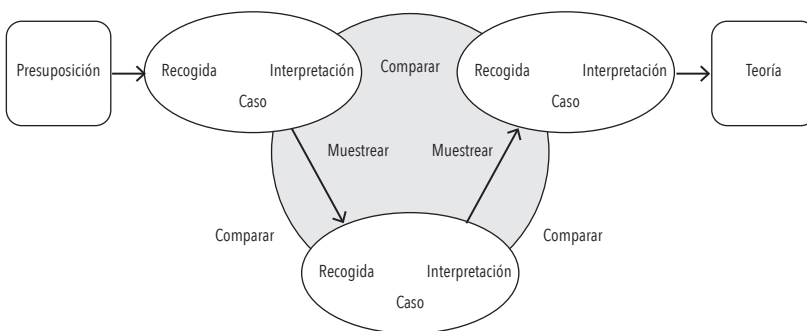
La matriz resultante nos ayudó a mantener claridad en lo concerniente a la relación entre el planteamiento del problema y los instrumentos (y participantes) que en trabajo de campo nos ayudarían a

resolverlo. Si bien esta matriz nos proporcionó la verificación de la consistencia y congruencia del planteamiento, en el transcurso de la investigación sufrió varias modificaciones, puesto que fue menester atender a lo que se iba recabando en el trayecto y ajustar las decisiones metodológicas con el fin de poder responder a la pregunta central y la del problema (y adaptarse también al ser estas modificadas); el proceso investigativo es un elemento que articula tales decisiones y en él se incluye una autoobservación constante de parte del investigador.

La investigación cualitativa debe resolver la relación que se establece entre el problema y el método, y desde ahí, las etapas que conforman el proceso no pueden ser consideradas como independientes unas de otras, por eso pensar en que se trata de un proceso lineal-secuencial es incongruente y obsoleto al tratarse de investigaciones cualitativas.

El proceso en la investigación cualitativa da preferencia a los datos y al campo de estudio sobre los supuestos teóricos (Flick, 2007), por lo que el mismo proceso se devela y formula al entrar en contacto con el campo y no antes. Como consecuencia se tiene que el proceso posee una cierta circularidad que provoca una constante reflexión por parte del investigador sobre el proceso como un todo, así como sobre las particularidades del mismo (véase la figura 4).

Figura 4. Modelo circular del proceso de investigación (con base en Flick, 2007)



En el trayecto de esta investigación se elaboró una planeación que dio lugar al diseño investigativo, sin embargo, se corroboró que el proceso es circular y estuvo sujeto a múltiples modificaciones que permitieron enriquecerlo.

LOS PASOS DEL PROCESO

A continuación se nombran y describen cinco momentos que se identifican como los pasos claves en este proceso investigativo y que han sido resultado de un replanteamiento constante de las necesidades de la investigación. En este orden de ideas, el procedimiento comprendió cinco momentos que, si bien no han sido lineales ni ordenados, se pueden resumir en los siguientes momentos clave (véase la figura 5):

Figura 5. Proceso investigativo



De este proceso, nos interesa resaltar en particular el cuarto momento, en el que se implementaron las técnicas e instrumentos en ambas escuelas, lo cual también implicó que durante la recolección de datos se realizaran diferentes análisis para tomar decisiones —y reorientarlas— con relación a: qué instrumento emplear, en qué momento, con cuáles participantes, así como verificar cuándo la información recabada resultaba suficiente y se saturaba el instrumento (véase la figura 6).

Figura 6. Proceso de recolección de datos



Para delimitar con mayor precisión las técnicas que deberían emplearse, así como la planeación general de la recolección de datos, se realizó una observación exploratoria en las primarias seleccionadas.

En este estudio exploratorio se acudió con material para el registro de observación y una guía de preguntas que se emplearon con los dos directores de las escuelas. En diciembre de 2013 se realizaron estas observaciones exploratorias y se obtuvo el consentimiento de los directivos de ambas escuelas primarias; se inició el trabajo de campo en la primera semana de febrero de 2014 y se concluyó en la primera semana de agosto de ese año. Se acudió a la escuela A los días lunes para realizar las observaciones y a la escuela B los días miércoles.

Las observaciones se realizaron una vez por semana en cada escuela, salvo algunas ocasiones en que eran días feriados o hubo eventos que lo impidieron. En las observaciones se tomaron notas, y en algunas ocasiones se hicieron registros de voz, se tomaron fotografías y se grabó video. Durante las observaciones se suscitaron eventos que dieron pie a realizar tres *entrevistas informales* en la escuela B.

Al finalizar cada día de trabajo en campo se elaboró un registro a modo de *diario* en el que se sintetizaban elementos considerados como claves en lo observado, así como algunas notas de carácter teórico o metodológico producto de lo registrado ese día.

Después de realizar las observaciones se condujeron cuatro *grupos focales*: dos con cinco alumnos de tercero, y otros dos con cinco alumnos de sexto que fueron elegidos con la colaboración del docente.

A partir del material recabado durante las observaciones y los grupos focales se desarrollaron las *entrevistas*, pero previamente se hizo una prueba piloto con la docente de Educación Física de una de las escuelas, misma que se optó por incluir en el corpus de datos. Se entrevistó a dos docentes de tercer grado y a dos de quinto, así como a los dos directores de ambas escuelas. Sumaron cuatro entrevistas en la escuela A y tres en la escuela B.

De modo que desde febrero de 2014 hasta agosto del mismo año se recabó la siguiente información:

- 24 observaciones: realizadas tanto en espacios de aula como en áreas para el recreo (a dos grupos de tercero y dos de sexto grado).
- 3 entrevistas informales: a una docente de sexto, la asistente de dirección y a un alumno de sexto. Todas realizadas en la escuela B.
- 4 grupos focales: con niños y niñas de tercero y sexto grados, de los mismos grupos observados. Se optó por no separar por géneros a los niños y niñas en grupos focales, puesto que se

busca retratar opiniones y comportamientos de la vida cotidiana, en la cual conviven de manera conjunta.

- 7 entrevistas: realizadas a una docente de Educación Física, una docente de tercero y una de sexto, así como al director de la escuela A; mientras que en la escuela B se entrevistó a un docente de tercero y una de sexto, además del director.
- 17 registros de diario de campo.
- 98 fotografías.
- 41 audios (incluyendo las grabaciones de entrevistas y entrevistas informales).
- 2 videos.

Todos los instrumentos se detallan con precisión (en cuanto a su elaboración e implementación) en el siguiente apartado.

Lo anterior conforma un inventario de 196 documentos entre audios, transcripciones, fotografías y videos, de los cuales se seleccionaron 70, que se incluyeron en una unidad hermenéutica en el programa Atlas TI para ser analizadas; el resto de los documentos (126) provee información considerada de soporte, por lo que se excluyó del análisis. Los criterios para seleccionar documentos para el análisis fueron los siguientes:

- Se incluirían todas las observaciones y entrevistas.
- Se seleccionarían solo aquellas fotografías con información relacionada con las características de la escuela o que remitieran a momentos de convivencia.
- Se rescatarían aquellos audios que incluyeran eventos significativos tales como: peleas, pláticas importantes en el salón y todas las entrevistas. Se desecharon fragmentos breves que resultaban inaudibles o con voces simultáneas que dificultaban su comprensión. Se trata de alrededor de 10 fragmentos de no más de 5 segundos.
- Se eligieron videos breves pero que fueran representativos de algunos de los eventos extraordinarios que se presenciaron: torneo de basquetbol, ensayo de coro, música en el patio durante el recreo, etcétera.

En este cuarto momento del proceso investigativo, se mantuvo una constante autoobservación, que conllevó a realizar un análisis permanente sobre las decisiones que debían tomarse para recolectar la

información, en el sentido de responder: cuándo, dónde, cómo, quiénes, dan cuenta de las relaciones entre los agentes escolares.

El paso posterior (quinto momento) consistió en que, una vez organizados los datos, se sistematizó la información y se llevó a cabo el análisis. Cabe decir que se hicieron ensayos con al menos tres modelos que empleaban como referente las nociones de la teoría del *habitus*, para finalmente optar por un esquema de clasificación de las prácticas de convivencia desde un enfoque empírico–deductivo. El análisis resultó en la develación de temas que sin duda requieren mayor profundización, pero que, en nuestro caso, ayudan a posar la mirada en los temas que rodean la conformación de la convivencia escolar.

Finalmente, con base en los hallazgos reportados en el análisis, se elaboraron las conclusiones y reflexiones finales de la investigación, en las que se describen las principales prácticas que dan lugar a diferentes maneras de convivir en la escuela, pero en las que, sobre todo, se sientan bases para la reflexión de las prácticas cotidianas de convivencia en la escuela.

LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

La importancia de la selección de las técnicas o instrumentos en el desarrollo de la investigación tiene que ver con la posibilidad de responder a las cuestiones que se plantean en un estudio, por ello la consistencia de los hallazgos depende de la eficacia de los medios que se utilicen para recabar los datos que darán respuesta al planteamiento del problema.

De nueva cuenta se recurrió a la *matriz de congruencia* para que, sin perder de vista las preguntas de investigación, la selección tanto de instrumentos como de participantes cumpliera con el tipo de información que se requería. En este sentido, se seleccionaron aquellos instrumentos o técnicas que facilitaron la manera y los tiempos empleados en la recolección de información, estos fueron: la observación participante, la discusión o entrevista en grupos focales, las entrevistas a profundidad a directivos y docentes, y la redacción de un diario de campo, a lo que se agregó que durante el desarrollo de la investigación surgió la oportunidad de realizar tres entrevistas informales.

En la siguiente tabla 5 se presenta una síntesis de los instrumentos empleados, así como los participantes a quienes se aplicaron, además

se agregan algunas características generales de los mismos, y se aclaran las herramientas tecnológicas y los materiales empleados.

Tabla 5. Síntesis de los instrumentos empleados en la investigación

Técnica	Participantes	Características y observaciones	Herramientas y tratamiento
Observación participante	Dos grupos de tercero y dos de sexto (durante clases) y alumnos de primero a sexto (en recreo), docentes y directivos.	Se centra en la observación de situaciones de interacción concretas que involucren convivencia, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Interacciones entre alumnos durante el juego, conversaciones en clase, interacciones con docentes y directivos. • Dinámica en el juego con y sin la supervisión de adultos. Aunque la atención se centra en los alumnos, se tiene cuidado de registrar la interacción con docentes y directivos.	Hoja para registro manual de observación. Cámara y grabadora de voz de iPhone. Transcripción en procesador de texto (Word). Registro en Atlas TI.
Entrevistas informales	Cualquier agente de la comunidad escolar que, dado algún suceso particular, amerite la entrevista.	Se trata de un instrumento que se emplea en función de la relevancia y pertinencia de alguna situación observada que requiera (y pueda) ser profundizada a través de breves conversaciones con los agentes implicados en dicha situación. Se realiza en el momento justo en que sucede el evento o bien, dentro del mismo día, de modo que la información recabada se pueda emplear como referente de lo observado.	Cámara y grabadora de voz de iPhone. Transcripción en procesador de texto (Word). Registro en Atlas TI.
Grupos focales	Muestra de cinco alumnos. Dos grupos focales con alumnos de tercero y otro con alumnos de sexto (un grupo de tercero y uno de sexto por cada escuela).	Tuvo como finalidad profundizar en la perspectiva de los niños y niñas en relación con las relaciones que se establecen en la vida cotidiana en la escuela. También permitió cotejar la información recabada en las entrevistas con docentes y directivos. El formato de la conversación fue libre, la pregunta detonante fue: "Descripción de un día común en la escuela", a lo largo de la descripción se hicieron preguntas aclaratorias centradas en la manera como los niños y niñas dicen relacionarse con otros y en su opinión y sentimientos al respecto de dichas relaciones.	Hoja para registro manual de observación. Grabación de voz con dispositivo. Transcripción en procesador de texto (Word). Registro en Atlas TI.
Entrevista a docentes y director(a)	Dos maestros de tercero y dos de sexto. El director de cada escuela.	Las entrevistas tuvieron como pregunta detonante: ¿cómo es un día común en la escuela? A partir del relato del entrevistado se plantearon preguntas para profundizar y centrarse en aspectos de las dinámicas relacionales entre todos los agentes escolares desde la perspectiva de los docentes y directivos.	Hoja para registro manual de observación. Grabación de voz con dispositivo Transcripción en procesador de texto (Word). Registro en Atlas TI.

Técnica	Participantes	Características y observaciones	Herramientas y tratamiento
Diario de campo	La investigadora.	Se realizó el registro de las reflexiones diarias de la investigadora. Se redactó una nota breve o recordatorio en el momento en que suceden hechos relevantes y se profundizó en un análisis posterior, pero durante el transcurso del mismo día de la observación. Se registraron: hechos concretos más relevantes en el día, reflexiones que se desprenden de los mismos, decisiones que se toman con base en los puntos anteriores.	Hoja para registro manual de observación. Transcripción en procesador de texto (Word). Registro en Atlas TI.

Luego de haber aplicado o conducido cada uno de los instrumentos se realizó un primer análisis, el cual se registró en el diario de campo; este registro se hizo en un periodo no mayor a 24 horas posteriores a la recolección de datos.

El trabajo de campo dio cuenta de un proceso que, en todo momento, fue flexible y se ajustó a las necesidades de la propia investigación y de los participantes, así como a la información que se iba obteniendo en el trayecto. Se trató de un proceso circular, de idas y vueltas, por lo tanto, no se siguió una planeación horizontal, sino que se realizaron reflexiones permanentes con relación a la consistencia metodológica, la cual fue guiada en todo momento por la pregunta central y las subsidiarias de la investigación.

A continuación se desarrolla, desde un enfoque teórico–metodológico, la descripción detallada de los instrumentos de investigación.

La observación

La observación fue el instrumento de recolección de datos clave en esta investigación; a través de la observación se buscó tener acceso a información que se produce en la vida cotidiana y que resulta de las relaciones entre los agentes; por eso también tuvo como función el focalizar la atención en situaciones que suceden en lo ordinario de la vida escolar y que implican maneras de convivir, lo cual aportó referentes para profundizar en una búsqueda más fina de la información a través de los otros instrumentos que se emplearon: las entrevistas y grupos focales.

La observación común se transforma en herramienta metodológica cuando se orienta a un objetivo concreto; se planifica en fases, aspectos, lugares, personas; se controla y se relaciona con teorías sociales; además se le sujeta a controles que la hagan objetiva, veraz, fiable y precisa (Valles, 2003). Así también, el investigador presencia en directo el fenómeno estudiado y no manipula el contexto donde sucede el fenómeno; de ahí que se priorizan el realismo y la reconstrucción de significado (Konig, 1973, en Valles, 2003), puesto que si bien, se observaron con detalle las prácticas relacionales cotidianas en la escuela, se efectuaron los registros correspondientes en el momento en que se realizaba la observación, y ya durante las horas subsecuentes se procuró enriquecer y afinar la descripción de los sucesos con el mayor detalle posible, procurando incluir todo dato que resultase relevante a los ojos de la investigadora.

En esta investigación las observaciones centraron su mirada en las interacciones que tenían lugar entre los agentes escolares, sobre todo, aquellas que se daban entre los alumnos, ya fuera dentro del aula o en los diversos espacios de la escuela durante el recreo. Sin embargo, este proceso no fue sencillo, pues en los diferentes espacios observados se presentaron algunas cualidades propias de las situaciones de la vida cotidiana en la escuela, tales como: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia (Jackson, 1992), a las que tuvimos que responder adecuándonos a lo que la situación demandaba.

Estas cualidades dan cuenta de las dificultades y complejidades de la observación en estos espacios. Nos referimos a que se observaron diversas prácticas relacionales, de las cuales la mayoría se presentan de modo simultáneo, es decir que se suceden una a la otra, con una rapidez que en ocasiones hace casi imposible la tarea de observarlas íntegramente. Debido a esta cualidad es que, en el análisis, se presenta la descripción de las prácticas a través de escenas.

Asimismo, los eventos suceden de modo imprevisto, las peleas, los conflictos, las muestras de apoyo, los juegos; todo ocurre sin mayor aviso, y particularmente en los espacios de recreo esta posibilidad se magnifica. En el aula, posiblemente en mayor medida que en el recreo, lo que sucede es público, las situaciones son presenciadas bajo la mirada de otros; los acontecimientos de todo el ciclo escolar —al menos— conforman la base de lo que sucederá en relación con las experiencias, eventos, rutinas, normas, etcétera que acontecen en el

espacio escolar; a esto se alude respecto de la cualidad de publicidad e historia propios de las observaciones de campo.

La tarea de la observación no es sencilla, por ello, para llevarla a cabo de la manera más analítica, objetiva y completa posible, se elaboraron registros de observación o notas de campo. Una consideración importante es el diseño de las notas de campo, ya que, aunque la observación es flexible y abierta, la constitución de las notas marca algunas directrices claves para la observación en campo, por ejemplo, se consideró previamente el tipo de participación, decisiones muestrales (temas, situaciones, escenarios, grupos, sujetos) y la perspectiva sociológica (Valles, 2003).

En este sentido, dado que se pretendía acercarse a las prácticas de interacción, fue de especial interés posar la atención en las conversaciones y los momentos que dieran cuenta de algún tipo de interacción entre los participantes; esto tiene por consecuencia que se asume un rol más de observador que de participante (Valles, 2003), por lo que durante las observaciones se procuró intervenir lo menos posible y más bien tomar cierta distancia de los sujetos, salvo en aquellas ocasiones en que se presentaba la posibilidad de adquirir mayor información, como fue el caso de las entrevistas informales.

Para llevar a cabo los registros de observación, en este estudio se buscaron modelos o diferentes tipos de notas, que varían en función de la información que se obtiene del campo, y en este caso se optó por reportar además de la misma nota observacional, algunas notas teóricas y metodológicas derivadas del material observado (Schatzman y Strauss, 1973, en Valles, 2003).

Fue así que se registraron sucesos cotidianos y relevantes para las preguntas de la investigación, en cuya descripción procuró aclararse qué, quién, cuándo, dónde y cómo, y se agregaban datos de contexto en los casos que así lo requerían. Se tuvo presente en todo momento que el registro debía simplificar los cuadros de la vida cotidiana que se observarían, pero que en dicha simplicidad no debía obviarse información que arrojará luz para la comprensión del momento descrito.

El segundo elemento en las notas de observación fueron las notas teóricas que resultaron de interpretaciones de uno o varios de los sucesos observados; en ellas se infiere, hipotetiza, o relaciona lo observado con algunas nociones teóricas, esto permitió ir encontrando pistas importantes para el análisis que se llevó a cabo posteriormente.

Asimismo, se realizaron notas metodológicas en las que se tenía por objeto dejar registro de información respecto de actos operativos del proceso investigativo, tales como: recordatorios, instrucciones, críticas (sobre ella mismo o sobre el proceso) y decisiones sobre el proceso mismo.

El empleo de estos tres tipos de notas facilitó tanto el registro del diario de campo, como la vigilancia epistemológica durante la investigación, y por lo tanto se suman elementos que respaldan la validez y fiabilidad del registro, así como la posterior interpretación de los resultados arrojados por el instrumento. En el apéndice A puede revisarse un ejemplo de transcripción de una nota de observación.

En las observaciones quedaron registros de las prácticas de interacción que sostenían los agentes escolares, y eventualmente en ellos se anotan interpretaciones y testimonios de los sujetos que en ese momento hicieron comentarios y aportaron mayor información, lo cual clarificaba la situación observada.

Cabe señalar que, aunque los detalles del espacio físico no se consideraban un elemento central para las observaciones, sí resultó significativa su consideración, puesto que, a lo largo del trabajo de campo, pudo constatarse que dichos espacios sí inciden en las prácticas y disposiciones que los sujetos manifiestan en sus relaciones. Los escenarios son diversos, aunque en el registro de la observación se da cuenta por separado de los momentos de recreo y de los del aula, y se aclara el momento de la jornada a la que se refieren y en algunos casos la hora en que se registró el dato.

Se considera que la información medular de los registros de observación es aquella en que se reportan actividades concretas, se caracterizan los comportamientos y se recuperan conversaciones durante eventos en los que hay interacción entre los sujetos; en su mayoría se trata de situaciones que involucran dinámicas entre pares o grupos, pero también se registraron situaciones en las que solo un sujeto aparece en escena. En los registros quedan sentados diferentes datos, tales como: diálogos, descripciones de contactos físicos, intercambios, etcétera. No está por demás señalar que en dichas prácticas de interacción pueden aparecer niños y niñas, docentes o directivos.

Si bien originalmente se planeó realizar una observación semanal en cada escuela, y observar diversas situaciones y momentos de la vida escolar, en los que se incluían actos académicos, cívicos y deportivos, después se optó por limitar la observación a los espacios de aula y

recreo, dado que se pretendió reportar aquellas situaciones que, por su reiteración o frecuencia, remitían a cuestiones consideradas como cotidianas, y no eventos o sucesos extraordinarios.

En diciembre de 2013 se llevó a cabo la observación exploratoria; y de febrero a agosto de 2014 se realizaron un total de 22 observaciones, once en cada escuela (véase la tabla 6).

Tabla 6. Observaciones realizadas

Observaciones	Escuela A	Escuela B
Registros de observación exploratoria	1	1
Registros de observación de recreo y aula de tercero	5 en tercero B	5 en tercero B
Registros de observación de recreo y aula de sexto	6 en sexto A	6 en sexto B

Mediante la información recabada en los registros de observación fue posible:

- Realizar la codificación de los registros.
- Identificar los tópicos en los que se requería profundizar mediante la entrevista o los grupos focales.
- Seleccionar a los sujetos que aportarían mayor información y ayudarían a profundizar en los tópicos identificados como relevantes para la investigación.
- Decidir el tipo de preguntas detonantes que se emplearon en las entrevistas y grupos focales.

Todo el proceso de observación se realizó de un modo inductivo, con una mirada lo más libre de prejuicios posible, y en las notas se da cuenta de lo que sucede en la vida cotidiana en un grupo de tercero y uno de sexto de cada una de las dos escuelas participantes. Se observaron dos momentos: la clase en aula y el recreo —en las canchas y el patio central de las escuelas—. Se realizaron las observaciones, regularmente en horario de 10:50 a 13:00 horas, una vez por semana en cada escuela. Cada registro de observación describe un promedio de 90 minutos observados. Este se considera el instrumento más relevante en cuanto a la riqueza que aportan los datos recolectados para responder las preguntas de esta investigación.

El diario de campo

El diario de campo se consideró como un instrumento investigativo de apoyo. El ejercicio de la reflexión sobre las vivencias cotidianas de la investigadora es el material que se registra en el diario de campo, y por lo tanto, prevalecen en estos registros las interpretaciones de los sucesos más relevantes que se presentaron en el día; se da cuenta de las experiencias, problemas y aprendizajes que se tuvieron al estar en contacto con la vida cotidiana de la escuela, y por lo tanto en ocasiones se hace referencia a los participantes (apéndice B). Los diarios, además, se emplearon como “memorandos”, pero su principal función fue la de apoyar el proceso de reflexión de la investigación (Flick, 2007).

Este instrumento aportó diversos beneficios a la investigación, pero principalmente lo que deriva de la introspección y las posibilidades que surgen de que, al autoobservarse, la investigadora se pudo dar cuenta de desviaciones o inconsistencias del proceso con respecto a las preguntas y objetivos principales de la investigación, y esto condujo a modificar, durante el trayecto, algunas decisiones metodológicas.

El diario de campo no se registró en una base diaria, sino en las ocasiones en que se encontraron situaciones consideradas como relevantes, y sobre todo durante la etapa de la observación. La redacción del diario se realizaba durante o inmediatamente después de la visita a las escuelas y de concluir los registros de los instrumentos, ya fuesen las observaciones, entrevistas o grupos focales, o bien al final del mismo día. Se tienen en total 17 registros de diario de campos que dan cuenta de reflexiones del trabajo de campo en ambas escuelas.

Los grupos focales

Luego de haber realizado las observaciones se hizo un ejercicio de codificación y análisis inicial, en el que se identificaron algunos temas centrales que se habían observado en campo, a partir de ello se decidió realizar grupos focales con los niños y niñas. La finalidad de este instrumento fue favorecer el diálogo con los niños y niñas para conocer su opinión en cuanto a la manera en que perciben la convivencia y las relaciones cotidianas en la escuela, para lo cual se partió de recuperar sus experiencias de situaciones concretas durante la jornada escolar.

Los grupos focales surgieron como un intento de contextualizar y profundizar más en la información que había sido recabada mediante las observaciones, y a la vez proporcionaron material que fue confrontado con las entrevistas realizadas a docentes y directores. En un ambiente de confianza, se propició que se dieran espacios interactivos, y por lo tanto, con más proximidad a la vida cotidiana de la escuela desde la perspectiva de los niños y niñas, de modo que en esta dinámica se pudieron hacer más evidentes los rasgos de la interacción en su contexto natural, ya que los niños y niñas opinaron —y presumimos que también reflexionaron— sobre las prácticas que día en día configuran la vida de su escuela.

Para tales fines, esta investigación optó por utilizar la entrevista de grupo focal, que se entiende como “la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico. Los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas” (Patton, 1990, en Flick, 2007, p.126). En este caso se optó por elegir, en acuerdo con el o la docente del grupo, a cinco alumnos como participantes, dado que consideramos que la orientación del diálogo sería más sencilla con un grupo menor, asimismo se podía prestar mayor atención a los comentarios.

Los criterios para seleccionar a los niños participantes fueron que se equilibrara el número de niños y niñas, además que se tratara de alumnos considerados como de alto o de bajo desempeño según el docente, es decir, se buscó que hubiera alumnos sobresalientes al igual que otros tantos considerados de mala o regular conducta. También se procuró que se tratara de niños y niñas que fueran “buenos conversadores” y no tímidos; esto porque mientras más amplias fueran la gama y las diferencias entre las características de estos sujetos, se podrían obtener enfoques o apreciaciones más diversos de los tipos de convivencias que existen.

Se llevaron a cabo cuatro grupos focales, dos con alumnos de tercero y dos con alumnos de sexto de las dos escuelas observadas. Los diálogos tuvieron una duración de entre 50 y 60 minutos, que se tomaron del horario de clase. Las reuniones se realizaron en la escuela A en el aula de usos múltiples, y en la escuela B fueron en la biblioteca, que funge también como sala de maestros.

En la conducción de los grupos focales se procuró tener en cuenta flexibilidad, objetividad, empatía, persuasión, además de una buena escucha, como elementos para favorecer la participación de los niños y niñas. Desde el inicio se buscó afianzar la confianza de los participan-

tes al señalarles que lo que se platicaría ahí era confidencial y que no habría ningún tipo de repercusión para nadie. La mediación también resultó clave, puesto que el rumbo de la entrevista se mantuvo en el tema central del problema de investigación; a partir de ello, se motivó a participar, a que los niños y niñas hicieran comentarios, y se procuró tener un equilibrio entre la conducción (ser directivo) y la moderación (dar certeza de libertad de expresión).

A partir de la petición: "Cuéntenme qué pasa en un día normal en su escuela", los niños y niñas iban conversando con la interlocutora, pero también entre ellos; compartían impresiones, contrastaban recuerdos sobre eventos concretos, describían sentimientos, narraban con detalle situaciones que les habían llamado la atención; aunque también en el espacio manifestaron deseos, intereses y hasta aquello que les desagradaba de la escuela. Conforme se desarrollaba la actividad, se procuró que los participantes ahondaran en descripciones de eventos relacionados con las prácticas de interacción, además de solicitar que expresaran sentimientos y pensamientos derivados de las diferentes maneras de relaciones que los mismos niños y niñas describieron.

El uso de esta técnica proporcionó controles y comprobaciones que los mismos participantes ponen de manifiesto, de modo que posibilita descartar información falsa o extrema, y permite establecer una visión coherente compartida por el grupo (Patton, en Flick, 2007), puesto que los niños y niñas al ser cuestionados sobre situaciones específicas comprobaban o corregían la visión que la investigadora había generado desde las observaciones de campo.

Debe reconocerse que existieron algunas debilidades del método, las cuales consisten en la poca cantidad de preguntas posibles y la dificultad de tomar notas, por lo que se empleó una grabadora de voz, de la que se obtuvieron grabaciones que, en las horas siguientes a que concluyera el grupo focal, se transcribieron, y se complementaron las notas registradas en el momento.

La diferencia entre el grupo focal y el debate es que en el primero no se pretende solucionar un problema, ni tomar decisiones, y se limita a la discusión con un enfoque de entrevista (Flick, 2007). De modo que solamente se pidió a los niños y niñas que describieran lo que sucedía en un día normal en la escuela, pero durante el relato, se les plantearon preguntas que indagaban sobre las prácticas de interacción cotidianas; en este sentido, no se buscaba resolver ningún problema, sino simplemente que los niños y niñas platicaran sobre sus percepciones del acontecer del día con día en su escuela (apéndice C).

Las entrevistas

La decisión de emplear las entrevistas se debió a que la información recabada en las observaciones y en los grupos focales requería complementarse o ahondar en algunas cuestiones, de ahí provino la necesidad de profundizar en la búsqueda de información más fina en torno a tópicos que se identificaron como relevantes a partir de lo observado en la vida cotidiana de ambas escuelas.

Para los fines de esta investigación se emplearon dos tipos de entrevistas: la *informal* y la *entrevista centrada en el problema*. La *entrevista informal* se refiere a aquellas entrevistas que “tienen lugar a lo largo de todo el proceso de recolección. Por lo común, son espontáneas, nacen de la interacción diaria en el aula [...] La entrevista informal es una extensión o una adaptación de las reuniones de consulta habituales” (Shagoury y Miller, 2000, pp.67–68). En esta investigación se hicieron tres entrevistas informales: una tuvo lugar dentro del aula y dos sucedieron en el patio y la puerta de ingreso; dos se realizaron a docentes y otra a un alumno de sexto. La principal característica fue que surgieron de manera espontánea y sin mayor preparación, como una extensión de las observaciones que se realizaban.

Cabe aclarar que las entrevistas informales no se tenían consideradas en el diseño inicial del método, sin embargo, cuando fueron surgiendo eventos significativos, la investigadora encontró que hacía falta ahondar en los hechos mediante un acercamiento inmediato con los sujetos involucrados, y ante la posibilidad de acercarse de un modo más informal a los sujetos, fue posible recoger información más precisa de los eventos que llamaron la atención de la investigadora y que se presentaron durante las observaciones.

Por otra parte, la *entrevista centrada en el problema* se caracteriza por poseer tres criterios principales: se centra en el problema que es de naturaleza social y cuya indagación resulta pertinente; se orienta al objeto, es decir, los métodos se desarrollan en función del objeto de investigación; y finalmente, se orienta al proceso, en los cómo o la manera de comprender el objeto (Witzel, 1982, 1985, en Flick, 2007). Estas tres características estuvieron presentes en las siete entrevistas realizadas, por lo que se calificaron como *centradas en el problema*.

Se optó por recurrir a los docentes y directivos como los sujetos idóneos para participar en las entrevistas, dado que ellos podrían compartir su visión personal y, puesto que ya habían accedido a ser observados en sus clases, también mostraban disposición a participar en

la investigación. Fue así que se solicitó a los cuatro docentes de los grupos observados, así como a los directores de ambas escuelas, que participaran en la entrevista, a lo que todos accedieron.

El principal fin en el que se centraron nuestras entrevistas fue indagar cómo son las prácticas de interacción entre los agentes en la vida cotidiana de la escuela, cuestión que nos remitió a solicitar al entrevistado o entrevistada a compartirnos su visión amplia pero enfocada en torno a las relaciones que se suscitan en la escuela. Fue así que se optó por dirigir la entrevista solicitándole al participante que describiera “¿Cómo es un día común en esta escuela?”, y mientras iba compartiendo sobre los sucesos que ocurren de manera cotidiana, se profundizaba en los temas alusivos a las prácticas relacionales.

Las preguntas de dichas entrevistas nacían de la conversación misma y, por lo tanto, del contexto particular de cada escuela y sujeto, de manera que todas las entrevistas mantienen una visión analítica de las situaciones que se plantearon. La postura que se tomó como entrevistadora fue similar a la que señala Macrorie con relación a que se intentó “hacer que el entrevistado se sulte y luego recostarse en el asiento y esperar sorpresas” (en Shagoury y Miller, 2000, p.67), de modo que prevaleciera una escucha activa, atenta y respetuosa.

Al no contar con un guion preestablecido, en el ejercicio de libre cuestionamiento nuestro hilo conductor fue conocer la manera como los entrevistados perciben las prácticas relacionales que tienen lugar en la escuela; desde esa perspectiva se procuró orientar la entrevista con interrogantes que aclararan o precisaran la información que el participante proporcionaba, así como cuidar que la entrevista no saliera de manera significativa del problema central (Flick, 2007).

También se consideraron las estrategias comunicativas de la entrevista centrada en el problema, que consideran tres momentos específicos: “la entrada en conversación, la incitación general y específica y las preguntas *ad hoc*” (Witzel 1985, en Flick, 2007, p.101). En la entrada se orientó la conversación hacia el tema de interés, por ello en esta investigación se partió de preguntarles sobre cómo era un día común en la escuela; en esta incitación general los participantes presentaban detalles, proporcionaban material acerca de situaciones específicas remitentes al modo como los agentes interactuaban, y por lo tanto, apuntaban a describir las maneras en las que se convive en la escuela. En algunos casos describieron ejemplos, pero también algunos de ellos por momentos se orientaban más hacia un discurso *aspiracional*,

por lo que era necesario traerlos de vuelta a los concretos de la realidad y no a lo que esperan de esta.

Se procuró orientar la conversación hacia temas que nos dieran luz para comprender el problema, de modo que se hicieron preguntas subsecuentes que permitieron la comprensión y hasta la confrontación con el entrevistado con respecto a inconsistencias o contradicciones; dado que se contaba con las observaciones de campo como referente, se aprovechó este momento ya fuera para aclarar cuestiones que se habían presenciado, o para confrontar al entrevistado sobre dudas específicas.

En un tercer momento de la entrevista, ya hacia el final, “el entrevistador debería anotar sus impresiones de la comunicación, del entrevistado como persona, de sí mismo y su comportamiento en la situación, las influencias externas, la sala en que se celebró, etcétera” (Flick, 2007, p.103), así que se optó por registrar estos aspectos, en su mayoría, en los diarios de campo.

Finalmente, cabe aclarar que la entrevista pone atención en los puntos de vista subjetivos, por lo tanto, las preguntas se orientaron hacia el conocimiento de prácticas de interacción concretas, y para su interpretación se realizó primero la codificación y después se elaboró un análisis cualitativo de contenido.

En total, se llevaron a cabo siete entrevistas, ya que se realizó una prueba piloto con una docente de Educación Física y luego se entrevistó a los cuatro docentes que ya habían participado al permitir la observación de sus grupos, y finalmente se entrevistó a los dos directores de ambas escuelas. La duración de cada entrevista fue de entre 30 y 50 minutos, y dos de ellas tuvieron que interrumpirse y continuarse en un momento posterior porque surgieron algunas interrupciones. Todas las entrevistas se realizaron durante el recreo o al final de la jornada escolar, y se transcribieron en un máximo de 48 horas subsecuentes a su conducción, un ejemplo de ellas se encuentra en el apéndice D.

ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Un proceso que requiere especial atención es la organización de la información recabada, incluso desde el transcurso del trabajo de campo y hasta concluir el mismo. Mantener un orden permite saber con qué elementos se cuenta, qué es lo que hace falta y también qué facilita la búsqueda de datos específicos en el futuro. En la organi-

zación de la información se identificaron dos momentos básicos: primero, establecer un sistema de registro consecutivo de captura del documento manual, esto sucede al nombrar el documento en el que se reporta el instrumento, con un identificador del participante, la fecha y un número consecutivo; y un segundo momento es la elaboración de un inventario electrónico de los documentos ya transcritos, en el que se registra en una base de datos el tipo de documento y la información que contiene y resulta más relevante para la investigación (véase la tabla 7). Ambas tareas facilitan un posterior acceso a los documentos, puesto que es posible ubicar en cuál de estos se encuentra determinado suceso o información.

Tabla 7. Ejemplo de inventario de documentos

UH	Escuela	Identificación del documento	Instrumento	Tipo de registro	Fecha	Tema 1
9	A	1a_Diario de Campo_30012014	Diario de campo	Transcripción	30-ene-14	Cita para proponer la investigación en la escuela.
10	A	1a_Observación exploratoria_05122013	Observación	Transcripción	05-dic-13	Datos generales de la escuela. Tiene USAER*.
11	A y B	1ab_Diario de campo_05122013	Diario de campo	Transcripción	05-dic-13	Impresiones iniciales de los dos directores de las escuelas.
12	B	1b_Observación exploratoria_05122013	Observación	Transcripción	05-dic-13	Datos generales de la escuela. Inscrita en Escuelas de Calidad.

*Unidad de Servicios de Apoyo a Educación Regular.

En esta investigación, la información proveniente de los registros de observación, entrevistas, grupos focales y diario de campo fue recabada mediante un registro manual, apoyado también por grabaciones de voz o video con una aplicación de iPhone o una grabadora de voz. Luego los documentos se transcribieron electrónicamente en Word y se archivaron en carpetas.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA PREPARACIÓN PARA EL ANÁLISIS

Una característica esencial del análisis cualitativo de contenido es el uso de las categorías; las categorías nacen de los referentes teóricos y, conforme se avanza en la investigación, los hallazgos se ponen frente a estas categorías, se evalúan y tienen posibilidad de modificarse en el trayecto de la misma; además este tipo de análisis tiene como finalidad reducir el material para su mejor comprensión (Flick, 2007).

Gubrium y Holstein (2000) proponen una estrategia de análisis a la que denominaron *Analytic Bracketing*; esta estrategia se enfoca de manera alternativa en los *cómo* y en los *qué* de la vida cotidiana, es decir, pasa constantemente del *qué* al *cómo* hacen los miembros de una sociedad para dar sentido a sus prácticas cotidianas. Lo cierto es que el análisis se realiza a lo largo de todo el proceso investigativo, es decir, el observador intermitentemente (re)orienta su análisis a partir de las prácticas de los sujetos (Gubrium y Holstein, 2000).

Para llevar a cabo el análisis, el primer paso consistió en definir el material y seleccionar los instrumentos que contenían información relevante para responder a las preguntas de investigación; el segundo remitió a analizar la situación en que se recogieron los datos; en el tercer paso el material se caracterizó a través de un inventario; en el cuarto paso se definió lo que se deseaba interpretar de los datos, esto es, caracterizar las prácticas de convivencia; luego se definió la técnica de análisis y se optó por organizar en escenas las prácticas de interacción; posteriormente se definieron las unidades analíticas resultantes de dicho modelo; y finalmente se analizaron y se interpretaron dichos datos con referencia a la pregunta de investigación (Mayring, 1983, en Flick, 2007).

El análisis implicó ejecutar tres métodos concretos (Flick, 2007):

1. Resumir el análisis de contenido: parafrasear el material, resumirlo, reunir las paráfrasis similares; esto es, la reducción del material.
2. Hacer un análisis explicativo del contenido: de modo opuesto al resumen, clarifica pasajes confusos, contradictorios o ambiguos tomando en cuenta el contexto.
3. Análisis estructurante del contenido: se buscaron estructuras formales, tipifica buscando rasgos individuales y describiéndolos en escenas de las interacciones de los actores (secuencias de prácticas de interacción).

Otra cuestión que resultó útil fue la elaboración de un sistema de codificación que se empleó para la sistematización de los hallazgos de las observaciones, grupos focales, entrevistas y diario de campo. Para realizar esta codificación se consideraron aspectos que se derivan del marco teórico y que ayudaron a identificar elementos importantes en los procesos relacionales de los agentes, así como los resultados de esta convivencia cotidiana. Estos códigos surgieron como producto de los datos recabados en campo.

Una herramienta tecnológica de apoyo para el análisis cualitativo fue el empleo del programa Atlas TI, el cual tuvo dos funciones básicas: la codificación de los documentos y el empleo de reportes que arroja el programa para sintetizar o recuperar la información por códigos, escuela, fecha, sujetos, etcétera. El programa ayudó a identificar las familias de códigos que dieron lugar a las categorías, a dar cuenta de la frecuencia de los códigos, a identificar su relación con la cotidianidad y, por lo tanto, a conocer su representatividad.

Finalmente, previo al análisis y durante el proceso de recolección de información, se siguieron algunas ideas para asegurar la validez y confiabilidad del estudio, dado que la importancia de la fiabilidad en las investigaciones cualitativas reside en la posibilidad de evaluarlas frente al problema y a los métodos empleados.

La calidad del registro y la documentación de los datos son elementos claves en su determinación. Por lo que para aumentar la fiabilidad (Flick, 2007) de las notas de campo de la observación, así como en las entrevistas y grupos focales, se emplearon las convenciones que se muestran en la tabla 8.

Tabla 8. Convenciones empleadas en la recopilación de datos en campo

Signo	Nombre	Convención
" "	Comillas dobles	Citas literales
' '	Comillas simples	Paráfrasis
()	Paréntesis	Datos contextuales e interpretaciones del trabajador de campo
< >	Corchetes angulados	Conceptos <i>emic</i> (del sujeto)
//	Barras	Conceptos <i>etic</i> (del investigador)
–	Línea sólida	Principio o final de un segmento

El uso de estas convenciones se asume como la posibilidad de separar lo observado, de lo interpretado o evaluado.

La fiabilidad de los datos cualitativos se resume en dos cuestiones que se procuraron mantener en todo momento: la primera es poder explicar la génesis de los datos y poder comprobar qué es declarado por el sujeto y qué es interpretado por el investigador, lo cual aseguramos al tener física y electrónicamente los datos recabados en campo; la segunda consiste en hacer explícitos los procedimientos empleados en el campo y las entrevistas, de modo que fuera posible comparar las conductas, de lo cual se da cuenta en el análisis descriptivo, así como en la misma codificación de los documentos. De la misma manera, el documentar el proceso de investigación da sustento a la seguridad de los datos y procedimientos empleados (Flick, 2007).

Por su parte, la validez se resume a asegurar que el investigador ve lo que ve, y los principales errores que se cometen contra la validez consisten en ver una relación o principio donde no son correctos, rechazarlos donde son correctos, y hacer preguntas equivocadas (Flick, 2007).

La validez y su realismo sutil parte de tres premisas:

1. No puede evaluarse la validez con certeza. Se juzga por la plausibilidad y credibilidad.
2. Los fenómenos existen independientemente del investigador, cuyos supuestos podrán aproximarse más o menos a dichos fenómenos.
3. La realidad se percibe desde distintas perspectivas, la realidad se presenta, no se produce.

Con base en estas nociones sobre fiabilidad y validez, se considera que esta investigación presenta cualidades que la hacen segura en lo concerniente a la obtención y el tratamiento de los datos, puesto que se ha hecho uso de herramientas como la matriz de congruencia y se cuidó durante el proceso cumplir con la vigilancia epistemológica y la reflexión, de modo que se pueda confiar en la transparencia de los hallazgos que se reportan como resultado de la investigación.

MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

La convivencia escolar es sin duda una cuestión que hoy en día atrae la atención de los actores escolares, investigadores educativos, organismos e instituciones relacionados con el cuidado de los niños y niñas, así como con el resguardo de sus derechos; pero también es del interés de la sociedad en general, los medios masivos de comunicación y, por supuesto, la clase política de México.

Tanto la SEP como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) realizan esfuerzos para promover una mejor convivencia escolar en las escuelas y, sobre todo, en la educación básica. Justo entre octubre de 2014 y enero de 2015 el INEE realizó una prueba piloto (INEE, 2015) con el objetivo de:

[...] diseñar, implementar y evaluar una estrategia piloto para levantar una encuesta diagnóstica sobre acoso y clima escolar a nivel secundaria utilizando innovación tecnológica en dos entidades del país, análisis del clima escolar y el *bullying* —por tratarse de aspectos cruciales en el aprendizaje, el rendimiento, el ausentismo y la deserción escolar (INEE, 2015, p.7).

Para la investigación elaboraron un cuestionario diagnóstico del clima escolar y el *bullying*. Encontraron que hay aspectos positivos y negativos en el clima escolar, entre los que destacan la actitud, el interés y el apoyo de docentes en el sentido positivo, y en el negativo, los conflictos entre compañeros, el empleo del castigo como norma disciplinaria, y la falta de apoyo de los padres de familia. En cuanto al *bullying*, se encontró que la prevalencia reportada por los alumnos varía entre 30% desde los actores, hasta 70% según reportan los testigos, mientras que las víctimas señalan 20%. Se menciona también que la frecuencia con que se presentan las agresiones virtuales es baja. El INEE apunta que el clima escolar y el *bullying* inciden en la calidad de la educación; son aspectos que afectan el aprendizaje, el rendimiento, el ausentismo y la deserción escolar.

Ya desde mayo de 2014, en el Comunicado 146, la SEP informó sobre el convenio que firmaron las autoridades educativas de los 31 estados en favor del combate al acoso escolar, mediante la implementación de 15 acciones inmediatas para la prevención y atención de la violencia en las escuelas. También se invita a entablar una alianza con los padres de familia (SEP, 2014) y se puntualiza en acciones como:

[...] fortalecer mecanismos de alerta temprana; incorporar en las páginas de internet institucionales vínculos para denuncias; fomentar redes para la prevención y atención; protocolos de actuación para directores, maestros, alumnos y padres de familia; enriquecer las currículas de la educación básica, media superior y de formación de maestros para que aprendan a atender los casos que se registren (SEP, 2014, párr.3).

En el comunicado se especifican cuestiones orientadas sobre todo a la atención de la violencia escolar; respecto de la convivencia, se menciona que mediante la Reforma Educativa se prevé la formación continua de los docentes en “competencias teóricas, didácticas y metodológicas necesarias para incorporar la política de la convivencia en sus prácticas educativas cotidianas” (SEP, 2014, párr.7).

Al menos desde el discurso la SEP está tomando medidas para tratar de evitar que la violencia se incremente y, por el contrario, se favorezca una mejor convivencia escolar; para ello, se propone que el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias para la vida favorezca que los niños y niñas presenten niveles positivos de actitudes y comportamientos saludables, así como disminuir los problemas de conducta y favorecer los comportamientos sociales y el rendimiento escolar (INEE, 2015).

También en 2015, la Subsecretaría de Educación Básica dio a conocer la Política Nacional de Convivencia Escolar, en donde se refuerzan los 15 aspectos señalados por la SEP en 2014 y se detallan otras acciones concretas para dichos puntos en el marco del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PNPSVD), las cuales se publicaron en el *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública* (SEP, 2015b).

En el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE), la SEP reúne una serie de herramientas preventivas y formativas que aporta diferentes materiales didácticos para la materia de Formación Cívica y Ética, con la finalidad de fortalecer valores para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en escuelas de tiempo completo (SEP, 2015c).

Aunque todos estos esfuerzos son recientes, la preocupación por la formación en actitudes y valores de los ciudadanos no es cosa nueva, pero sin duda, esta formación en valores solo es posible lograrla mediante la vivencia de los mismos, de modo que transcurran en el aula y en la vida cotidiana de la escuela en todos sus espacios: “nuevas formas de convivencia, cuyas bases sean el respeto a la dignidad hu-

mana, el diálogo, la tolerancia y el cumplimiento de los acuerdos entre sujetos libres" (SEP, 1993, p.125).

La educación formal hace —y ha hecho— intentos serios de formar en competencias sociales, persiguiendo metas nobles; sin embargo, en muchas ocasiones lo que sucede en las aulas está lejos de los objetivos y metas de formación social que se plantean desde los planes y programas de educación básica. Pareciera que no basta entonces con diseñar estrategias para formar en el aula, sino que es necesario construir un entorno, un clima escolar que desde la vivencia real y cotidiana favorezca una convivencia inclusiva, democrática y pacífica.

A partir de un abanico de posibilidades de formación en competencias sociales que están ya presentes en los centros escolares, Schmelkes (en Marchesi *et al.*, 2009) subraya la imperante necesidad de provocar en el alumnado el gusto por aprender, mismo que podría generarse dado que los conocimientos disciplinares son los insumos sobre los que se construyen "habilidades básicas y superiores así como valores de convivencia" (Marchesi *et al.*, 2009, p.50).

LA ELECCIÓN DE LAS ESCUELAS PARTICIPANTES

El proceso de selección de los participantes fue uno de los pasos más importantes y cuidadosos en esta investigación. Se tuvo presente que el fenómeno de la convivencia escolar puede ser abordado desde diversos enfoques, y dado que nuestro interés consistía en poder observar las prácticas cotidianas del modo más cercano posible, se optó por elegir dos escuelas, puesto que, si bien no se pretendía generalizar, tampoco se quería limitar el estudio a una sola experiencia. El haber incluido en el estudio a dos escuelas primarias no fue con el afán de comparar o confrontar, sino de buscar la diversidad de prácticas de interacción que prevalecen en las escuelas y también poder identificar aquellas que las hacen diferentes.

Posteriormente, se consideró un principio básico del muestreo teórico, que se refiere a la posibilidad de "seleccionar casos o grupos de casos según criterios concretos acerca de su contenido en lugar de utilizar criterios metodológicos abstractos" (Flick, 2007, p.80), de modo que se da preferencia a la relevancia y no a la representatividad. Por ello se utilizó un muestreo desde una selección gradual, a través del cual se pueden estudiar casos extremos, para que a partir de situaciones casi polarizadas se pueda comprender el campo como un

todo. Cabe aclarar que en esto no se implica un estudio comparativo, sino que se ha pretendido que al conocer dos vivencias diferentes sea posible comprender el fenómeno de la convivencia escolar a través de dos costumbres diferentes.

Otra consideración importante en la selección de los casos tiene que ver con el diseño etnográfico que se ha empleado, en el cual se centra la mirada en los agentes que interactúan en diferentes situaciones, por lo que la selección de los participantes del estudio determina en buena medida los resultados del mismo; por eso en la selección de los casos se consideraron factores como la accesibilidad a la información y las cualidades de los sujetos que componen la muestra en referencia a la relación con el fenómeno a investigar, y se definió que el estudio debería incluir a los niños y niñas, pero también a docentes y directivos.

Por motivos de accesibilidad geográfica se optó por estudiar escuelas primarias de la ZMG y luego, al contar con el acceso al estudio realizado en el ITESO "Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar" (Perales, Arias y Bazdresch, 2014), se consideraron los resultados de este reportados a inicios de noviembre de 2013, los cuales fungieron como fuente de información para la selección del contexto y los participantes del presente trabajo. El estudio citado recabó información sobre la percepción y las características de la convivencia en una muestra de aproximadamente 200 primarias públicas de la ZMG. Incluyó a 12,768 alumnos, 591 maestros y 4,944 padres y madres de familia.

La selección de las dos escuelas para esta investigación se realizó a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos (véase el apéndice E) como parte del mencionado estudio del ITESO. La decisión de considerar el cuestionario que fue aplicado a los alumnos, obedece a nuestra intención de tomar en cuenta la voz y la mirada de los estudiantes, mismas que en este caso dan cuenta de una percepción de los niños y niñas de pertenecer a dos escuelas con diferentes tipos de convivencia.

Se eligieron las escuelas cuyos resultados las ubican entre aquellas que obtuvieron los menores y mayores puntajes en las preguntas del cuestionario del estudio del ITESO aplicado a alumnos; pero ello implicó que de dicho cuestionario se seleccionaron algunas preguntas que, además de centrarse en la convivencia, daban cuenta de elementos claros de interacción, de modo que nos podíamos remitir a estas preguntas para conocer la percepción sobre relaciones concretas entre

los alumnos con sus compañeros, sus maestros, su director y con la propia institución, y que en ello hacen franca alusión a la convivencia en sus cualidades de inclusiva, democrática y pacífica. De este análisis del cuestionario aplicado a alumnos, que consta de 27 interrogantes, obtuvimos una lista de 16 de ellas, que se presentan en la tabla 9 y que fueron el principal referente para tomar la decisión de las escuelas que participarían en esta investigación.

Tabla 9. Preguntas seleccionadas como criterios para la elección de las escuelas participantes

Preguntas
2. Dejo limpio los espacio que utilizo en la escuela.
3. Pido ayuda a mis compañeros cuando lo necesito.
4. Cuando hay trabajo en equipo todos hacemos la parte que nos toca.
5. Comparto mis cosas con los compañeros cuando veo que las necesitan.
6. Invito a mis compañeros a casa.
9. En el recreo puedo jugar con cualquiera de mis compañeros.
10. Invito a los compañeros a jugar en el recreo.
11. Cumplimos las reglas del juego cuando jugamos en el recreo.
12. Cuando un compañero o compañera están solos en el recreo me acerco a acompañarlos.
14. Mis compañeros respetan mis opiniones.
15. Tengo compañeros/as que no me respetan.
16. Tengo compañeros que me molestan porque me insultan.
21. Tengo compañeros que me molestan porque me interrumpen cuando estoy hablando.
23. Entre todos hacemos las reglas del salón con la ayuda del maestro/a.
24. El maestro permite que expresemos nuestras opiniones.
27. Respeto las normas de convivencia del salón y de la escuela.

Fue así que de los resultados del instrumento que se aplicó en el estudio “Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar”, se seleccionó a la escuela A por ser una de las que figuraron con menor puntaje en los indicadores de convivencia, mientras que la B fue elegida entre las escuelas que calificaron con mayor puntaje; a partir de estos resultados se podría inferir que la escuela B tiene una convivencia escolar óptima, a diferencia de la escuela A, que pudiera ser deficiente.

LOS PARTICIPANTES: UNA MIRADA A DOS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA ZMG

Luego de haber realizado la selección de las dos escuelas participantes, se estableció contacto con los directivos, quienes accedieron a una entrevista inicial. Se acudió en una primera ocasión a las dos escuelas para realizar un breve estudio exploratorio que confirmara los supuestos generados mediante la selección de la muestra, esto es, que una de las escuelas presentara una convivencia escolar óptima y que la otra diera cuenta de lo contrario; este aspecto se corroboró en esta primera visita a ambas escuelas, por las cuestiones que a continuación se describen.

Se acudió a esta primera exploración con una guía de entrevista breve en la cual se indagó sobre las problemáticas generales de la escuela y las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado y del equipo docente. También se incluyó un formato de observación exploratoria (apéndice F), en el que se registraron aspectos como el entorno físico, el sociocultural y el normativo de cada escuela, del cual se recabó la siguiente información:

- Físico: ubicación, instalaciones de la escuela (véase el croquis en el apéndice G).
- Sociocultural: características de los alumnos, del cuerpo académico, de la comunidad en la que se encuentra la escuela.
- Normativo: solicitud de documentos oficiales, como el Plan Anual de Trabajo; existencia de reglamentos; misión y visión de la escuela.

La primera escuela (que denominamos A) se encuentra en la colonia Polanco en el municipio de Tlaquepaque. La escuela B está ubicada en la colonia Haciendas de Santa Fe en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga. Como producto de las entrevistas iniciales y las observaciones exploratorias se consiguió la autorización para realizar la investigación. Los directores fueron informados sobre la metodología y los instrumentos que se utilizarían y con ellos se acordó quiénes serían los participantes del estudio.

En esta primer visita se corroboró que la elección de ambas escuelas, al considerar el cuestionario del estudio "Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar" aplicado a alumnos, fue per-

tinente, dado que se consideró como factor clave lo que se encontró en la primer observación: el hecho de que en la escuela A tienen una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), esto en atención a lo que el director reporta como una fuerte problemática: el bajo nivel de aprendizaje y disciplina de los alumnos. Por otro lado, al visitar la escuela B, se observó que esta forma parte del programa Escuelas de Calidad; en la conversación con el director, este reportó que la mayor problemática radica en la falta de participación de padres de familia, que deriva en un alto nivel de ausentismo de los alumnos.

Como se ha mencionado, aunque esta investigación se efectuó en dos escuelas primarias, la intención no es realizar un estudio comparativo entre ellas, sino mostrar dos referentes empíricos, dos modos de convivir en el espacio cotidiano de la escuela, así como las características que comparten y aquellas que las hacen diferenciarse e incluso les otorgan identidad. En este afán, se intenta enriquecer, mediante el estudio de ambas escuelas, la información que ayude a identificar el fenómeno de la convivencia escolar; con este fin se presenta como un primer paso en este análisis, una descripción general de las dos primarias.

La escuela A

Está situada en la parte alta de un cerro que, aunque se encuentra en una zona accesible y cercana a una de las principales vías de comunicación de Guadalajara, se conoce por tener cierto índice de inseguridad; las calles con casas marcadas con grafiti, numerosos pequeños negocios comerciales de giros variados, el intenso tráfico de minibuses y de transeúntes enmarcan un ambiente en el que no parece seguro hacer una caminata en la noche.

La escuela A también se ve afectada por actos de vandalismo y robos; sus bardas *grafiteadas*, vueltas a pintar y vueltas a *grafitear* en un lapso de una semana, dan cuenta de ello; así como el robo que ocurrió en el transcurso de la investigación, en el que a la luz del mediodía de un sábado, entraron a la oficina del director a robarse varios teléfonos celulares que habían sido recogidos a algunos alumnos y estaban resguardados hasta que los padres de familia de los dueños de los aparatos pudieran recogerlos.

Es bien sabido que la escuela no puede aislarse del contexto a través de las bardas que la delimitan, en un terreno que a veces —como

en este caso— resulta insuficiente para los cerca de 520 alumnos y 14 docentes que asisten al turno matutino; en más de una ocasión la institución se ha visto afectada por eventos de inseguridad que se han presentado en la colonia, siendo los robos los más frecuentes,.

La escuela A tiene tres construcciones de un solo nivel, en donde se encuentran los salones y la dirección; los espacios abiertos se componen de jardineras, el pequeño patio asfaltado y una cancha de basquetbol techada. Los salones, al igual que el resto de la construcción, dan la impresión de tener más de dos décadas; la pintura de las paredes desgastada y muros sucios o manchados predominan a primera vista.

A la hora del recreo, los niños chocan entre sí al intentar correr, el espacio es de por sí limitado y se le agrega a esto más reducción por los conos de señalamiento color naranja que se emplean en la guardia. Bajo la premisa de que en el espacio aislado por los conos (el último edificio donde está la dirección, cinco salones y el jardín posterior) los alumnos se pelean porque pueden esconderse de la mirada de los docentes, la autoridad escolar intentó dar solución limitando el espacio de juego, de modo que fuera posible para los docentes observar la presencia y los movimientos de todos los niños y niñas durante el recreo: *“Acá hay juegos y nunca nos dejan ir...”* (César, tercero).

En tal espacio físico y contexto, esta primaria pública del turno matutino desarrolla sus actividades.

En lo que toca a describir el ambiente que se percibió, se tendría que seccionar por escenas, distinguiendo los espacios, los actores y los escenarios; sin embargo, no se pretende agotar en esta reseña la riqueza y diversidad de ambientes que pudieron observarse en la escuela A, y solo se aspira a dar cuenta al lector del clima que prevalece en la vida cotidiana de esta escuela primaria en dos ámbitos centrales: el recreo y el aula.

Los salones de la escuela A son como la mayoría de los de otras escuelas primarias, se observan cartulinas y material didáctico alusivo a la efeméride en turno adornando los muros. Las sillas y mesas de los alumnos están dispuestas en pares formando cinco o seis filas, el escritorio del docente al frente del salón, junto al pizarrón, compartiendo espacio con otra mesa más pequeña destinada al alumno que por cuestiones de indisciplina es preferible mantener cerca del docente.

Un aspecto constante en el ambiente de los salones observados es el esfuerzo incansable por mantener el orden y la disciplina, seguido por la preocupación del docente por abordar los contenidos y cumplir

con la planeación. Las voces de las y los docentes se mantienen en un tono uniforme cuando dan instrucciones, explican el tema y piden la participación de los alumnos; a veces el tono se modifica, el volumen se levanta para así llamar a los niños y niñas por su nombre, y con mucha frecuencia también para indicar con un “sh...” que es momento de guardar silencio.

Cuando los niños y niñas están en el aula siguen indicaciones, pero buscan cualquier oportunidad para ignorarlas y hacer como que trabajan. Evitan la mirada de los docentes para poder platicar, jugar o pelear con los compañeros que se encuentran alrededor. Y dado que para los niños y niñas es importante competir, cuando se trata de terminar primero que los demás o responder correctamente, se apresuran para levantar la mano; la competencia puede devenir en agresiones con bandos que apoyan a unos y abuchean a otros.

Comunicarse también es importante para los niños y niñas en el aula, y como está prohibido pararse de su lugar, a veces levantan la voz para hablar con los que están sentados a mayor distancia, o en el caso de los niños y niñas de sexto, utilizan “papelitos” que van y vienen estableciendo el diálogo, a veces amistoso, a veces conflictivo. El murmullo llena los espacios de un silencio demandado por la docente, que rara vez se cumple del todo. No parece ser divertido estar en el salón, sobre todo cuando hace calor y la actividad que la docente “pone” no resulta interesante; solo en contadas ocasiones, en actividades que involucran un trabajo de conjunto como la elaboración de un mural de la primavera o el ensayo de una canción para el acto cívico, son momentos en que el aula se llena de risas y ánimo, y presentan la posibilidad de pararse de su lugar y moverse dentro del salón.

En el recreo, el ambiente es muy distinto. Los niños salen corriendo del salón, aunque es posible ver que, en algunos salones, unos cuantos niños permanecen sentados, trabajando, como consecuencia de no haber terminado alguna de las actividades o por haber tenido una severa llamada de atención por parte de la maestra; otro pequeño grupo de cuatro o cinco niños se queda en alguno de los salones para barrerlo y trapearlo.

El grupo que tiene comisionada la guardia sale cinco minutos antes de que suene el timbre, luego coloca conos anaranjados de señalización para impedir el paso al último edificio de la escuela, así como el acceso al jardín posterior. La guardia se va turnando de grado y por grupo, semana a semana van cambiando los roles; todos saben quién es el docente y el grupo que están de guardia; cuando es el turno de

los más pequeños, los niños y niñas mayores rara vez acatan las indicaciones de los vigilantes. La función de la guardia además de cuidar el paso a la parte prohibida, es llamar la atención a los que corran, o jueguen fútbol, o tiren basura.

La cancha de basquetbol se llena de niños y niñas en menos de un minuto luego de que ha sonado el timbre. La mayoría de los maestros se sientan cerca de su salón, pero deben hacerse cargo de vigilar una zona determinada:

[...] se supone que varios maestros tenemos que estar todos ahí, cada quien tenemos nuestra zona, pero muchos maestros no... no quieren salir hasta que ya llega el director y les empieza a decir... Sí, entonces este... eh, nada más se utiliza esta área de aquí [señala la cancha principal]. ¿Por qué? Para que haya más control. (Maestra Chío)

El director pidió a los docentes que firmaran un acuerdo en donde se establece cuál es su área de responsabilidad de la cancha, ese espacio lo deberán supervisar diariamente durante el recreo. El director no sale de su oficina durante el recreo, sólo en contadas ocasiones se le ve fuera de ella hablando con algún maestro, pero suele ser mientras los niños y niñas están en clase.

Al iniciar el recreo, la maestra de deportes saca un par de costales con sogas, los niños y niñas se apresuran a tomar una para jugar a saltar la cuerda. Algunos se sientan a comer su lonche, otros juegan con las sogas, otros se persiguen correteando, otros juegan pateando un bote. Algunos niños y niñas van al grifo de agua a llenar baldes para regar las plantas de un pequeño jardín con flores que está al fondo de la escuela; otros también juntan agua, pero para lavar trapeadores, puesto que les tocó barrer y trapear el salón. Los mayores caminan por el fondo de la cancha, se sientan y platican mientras comen su lonche. La tiendita vende dulces y frituras, los niños hacen fila para comprar. Al sonar el timbre del fin del recreo, todos corren a su salón, algunos se forman antes de entrar y los que están de guardia se quedan un rato más puesto que deben guardar los conos.

Los niños y niñas regresan luego a sus salones, fatigados, con calor, haciendo más ruido que en las primeras horas de la jornada, dándole más afanes al docente, que intenta mantener el control. A jalones y estirones terminan una actividad más, toman nota de la tarea y esperan la orden del docente, quien señala que es hora de poner la silla sobre la mesa y recoger sus cosas para salir. Uno que otro niño, por no haber

terminado el trabajo de clase, tiene que quedarse en el salón al menos unos minutos más. Niños y niñas se forman en dos filas justo afuera del salón y el docente los acompaña hasta la puerta de salida.

Los participantes de la escuela A

En la segunda visita se le preguntó al director a qué grupo de tercero se podía ingresar para realizar las observaciones en clase; el maestro comentó que habría que observar el grupo de la maestra Ana, “ya que la maestra del otro tercero es nueva”, dijo.

La observadora obtuvo el permiso de la maestra Ana y le comentó la dinámica de las observaciones y la finalidad de las mismas; en la primera sesión también se informó a los alumnos de tercero B sobre la presencia de la observadora.

El grupo está conformado por 36 niños: 19 son niñas y 17 son niños. Las edades de los niños fluctúan entre los 8 y los 10 años.

En la séptima semana de trabajo de campo en la escuela, se solicitó nuevamente permiso al director para ingresar a un grupo, ahora de sexto. El director sugirió que fuera el de la maestra Jazmín, sin dar mayores detalles de la sugerencia.

Tal como hizo con la maestra Ana, la observadora solicitó permiso a la maestra Jazmín, haciéndole saber la finalidad de las observaciones y el procedimiento de las mismas. La maestra y los alumnos accedieron amablemente.

Sexto A está conformado por 19 niñas y 16 niños, suman 35 alumnos. Las edades de los niños van de los 11 a los 14 años.

La escuela B

Se encuentra en el municipio de Tlajomulco, que pertenece a la zona conurbada de Guadalajara, sin embargo, se encuentra aproximadamente a 20 kilómetros del anillo periférico de la ciudad y cuenta con pocas vías de acceso, debido a la lejanía y a los limitados medios de transporte público, por lo que incluso es popular el uso de “mototaxis”, que es un medio de transporte que no se ve circular en el resto de la ZMG.

Como me traen, vengo desde muy lejos. Vengo desde lo que viene siendo para la Hermosa Provincia, allá en Guadalajara. Entonces... si me vengo

en camión, pues hago como una hora y media, un poquito más... entonces, pues una de mis compañeras me hace el favor y me vengo con ella en el coche. (14b_Entrevista KA_09072014)

La colonia en la que se encuentra la escuela es de reciente urbanización, y se compone de numerosos conjuntos de unidades habitacionales de las llamadas multifamiliares y casas de interés social. Aunque la zona es considerada de estrato bajo, no se le conoce como insegura.

La zona está poblada, en su mayoría, por familias jóvenes, de nivel socioeconómico bajo. Son por lo general obreros o empleados de empresas industriales o de servicios, por lo que es necesario que tanto el padre como la madre de familia trabajen y las casas se quedan solas durante la mañana; luego, los niños regresan de la escuela y muchos de ellos permanecen solos o con sus hermanos hasta que el papá o la mamá regresan del trabajo.

Esta escuela es grande en extensión, puesto que su terreno abarca casi la mitad de una manzana completa que solo comparte hacia el poniente con un jardín de niños y hacia el oriente con una secundaria, las tres son instituciones públicas. En los alrededores hay casas de interés social y algunos comercios de abarrotes.

Una cerca de malla ciclónica, que luce rota o doblada en un par de puntos, rodea el perímetro de la escuela; cuenta con tres edificios de dos niveles cada uno y su construcción no tiene más de seis años, resalta que en el costado de dos de los edificios están pintados murales con temas y personajes patrióticos, estos murales aportan colorido al área del patio central, en donde se llevan a cabo los actos cívicos. En la parte trasera de la escuela se encuentran dos canchas de basquetbol además de un área equivalente a una cancha de fútbol que, aunque no cuenta con porterías, es utilizada por los niños con ese fin. El espacio de esparcimiento es amplio en comparación con los edificios de la escuela, se podría decir que representa más del 60% entre las canchas y jardines, que en su mayoría están secos y con escasos árboles. Es un espacio suficiente para que los 717 niños y niñas que asisten a la escuela tengan múltiples opciones para pasar el recreo.

Los salones lucen en buen estado en cuanto a su mobiliario, pintura en las paredes y limpieza, la ventilación es buena, puesto que hay ventanas en las dos paredes laterales de cada salón. Los tres edificios están en condiciones similares y la única afectación que eventualmente aparece en las paredes o puertas de los salones es el

grafiti, que, como lo señalan el director y los mismos niños y niñas, es pintado por vándalos de la zona que a veces se meten por la noche a la escuela.

La escuela B es bien conocida por los vecinos de la zona y está inscrita en el programa Escuelas de Calidad, por eso cuenta con algunos beneficios por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco; por ejemplo, recibe donaciones de equipo de cómputo, material de papelería, etcétera.

Con orgullo, el director de la escuela B comenta que, por segundo año consecutivo, la escolta de la escuela ha ganado el primer lugar de la zona. Sin embargo, también señala que hay problemáticas bien identificadas en la institución: deserción de alumnos, poca participación de padres de familia, enfermedades y mala alimentación, además de que, por la ubicación de la escuela, la mayoría de los docentes son jóvenes, recién egresados de la Escuela Normal, y salvo uno o dos de ellos, se quedan por poco tiempo en esta escuela, solo mientras consiguen una plaza en alguna escuela más cercana a Guadalajara.

En los salones de la escuela B suelen escucharse los sonidos de cualquier escuela, los y las docentes distribuyen a los niños y niñas en el salón, sentados en pares forman cinco filas mirando hacia el frente, donde está el pizarrón; eventualmente puede verse que en algún salón los niños están sentados por equipos de cuatro, juntan sus mesas individuales y sus sillas y trabajan en algún dibujo, esquema, resumen, etcétera, actividades didácticas que, si bien no cumplen rigurosamente con las características de un trabajo colaborativo, al menos da a los niños la oportunidad de compartir sus materiales, platicar, reír, preguntarse alguna duda —aunque casi siempre prefieren preguntarle al docente— sin ser sancionados por ello, como sucede en una clase regular. Son pocas las ocasiones en que este tipo de trabajos ocurre, y solo sucede con algunos grupos, aunque según los niños y niñas es más divertido y prefieren trabajar con otros que hacerlo solos.

Durante el recreo, los niños y niñas se dispersan por todas las áreas de la escuela y, al tratarse de un espacio tan amplio, es complicado para los docentes que están de guardia abarcar con la mirada a todos, en especial en el área trasera donde están las canchas, de modo que esa zona suele quedar sin ninguna vigilancia, por lo que los niños pueden correr y jugar con la tranquilidad de que rara vez serán sancionados. En una ocasión, uno de los docentes que estaba encargado de la guardia puso música durante el recreo en la zona del patio cen-

tral de la escuela, al escucharla, la gran mayoría de niños y niñas se concentraron ahí, unos bailaban, otros cantaban, otros simplemente veían lo que parecía una gran fiesta de la que participaban casi todos los alumnos de la escuela, quienes estallaban en risas y gritos; luego del suceso, el docente comentó que poner música en el patio había sido su estrategia para concentrar a todos los niños en un solo lugar y poder vigilarlos, ya que a él le había tocado la guardia.

La escuela casi siempre luce limpia, sin embargo, puede decirse que tiene pocas áreas verdes con solo unos cuantos árboles, que son los espacios donde las niñas suelen pasar el recreo, a la sombra de unos pinos de tamaño mediano donde se sientan en pequeños grupos, platican, comen el lonche que compraron en la tiendita o que trajeron de casa, o lo que su mamá les acaba de pasar a través de la reja de la entrada principal de la escuela. Los niños juegan a las cartitas, otros juegan fútbol, otros más, basquetbol, varios grupos de los más pequeños van de un lado a otro persiguiendo a algunos compañeros. Mientras tanto, la oficina del director por lo general está ocupada por uno o más niños que habrían cometido alguna falta y son llevados por los docentes que están de guardia o por sus propios maestros.

El director dedica el recreo a atender problemas de los niños y niñas que suceden durante ese tiempo, platica con ellos dentro de la oficina, toma notas, y aunque no levanta reportes, en ocasiones les pide a los padres de familia que vengan a platicar con él, cuando considera que la situación lo amerita. Es común ver al director parado a la entrada de su oficina o caminando por el patio, platicando con algunos niños o con los maestros.

Se ha acordado que todos los viernes los docentes estén disponibles para atender a padres de familia en un horario de 12 a 13 horas, ya que así se evita que lleguen los papás durante la jornada a tratar algún asunto y se tenga que interrumpir la planeación; ya sea por petición del docente o porque ellos lo hubieran solicitado, todos los padres y madres de familia saben que los viernes al finalizar la jornada escolar hay un espacio para platicar con el maestro o maestra de sus hijos.

Los docentes, al igual que los niños y niñas, desayunan durante el recreo, algunos en el espacio que funge como sala de maestros y biblioteca, otros se quedan en las bancas junto a la dirección; a veces el director también se reúne con ellos, platican, toman sus alimentos y ceden la tarea de vigilar, al docente que le toque estar de guardia. Los encargados de la guardia se rotan cada semana, un docente y su grupo serán los encargados de vigilar la entrada, el recreo y la hora

de salida, estarán atentos de que no se tire basura, que los niños no corran o jueguen sin autorización, que no peleen; sin embargo, como señala uno de los docentes, no hay normas específicas con relación a la guardia, de modo que cada uno se conduce y aplica sanciones de modo discrecional, cuestión que les ha llevado a tener más de algún desacuerdo.

Al sonar el timbre, los niños y niñas vuelven a sus salones. Se retoman temas o se atiende alguna nueva tarea. Hay más ruido, los niños y niñas regresan más inquietos y con ganas de moverse, resulta difícil pedirles que no se levanten y que guarden silencio, pero ante la insistencia de los docentes terminan por hacerlo.

Cuando suena el timbre, la mayoría de los niños ya terminaron de apuntar la tarea, recogieron sus cosas y limpiaron su área; los docentes les piden que se formen en dos filas afuera del salón, aunque a veces solicitan a alguno que se quede para tratar alguna falta o comportamiento inadecuado que se hubiera suscitado durante el día y platicarlo en privado. Finalmente, los niños y niñas caminan con su maestro o maestra hasta la puerta principal, en donde la maestra asistente del director se despide de ellos y atiende a algún padre de familia.

Los participantes de la escuela B

Esta escuela obtuvo altos puntajes en la investigación "Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar", lo cual se interpreta como una percepción de parte de los alumnos de contar con una buena convivencia, y la escuela en sí presenta condiciones socioeconómicas similares a las de la escuela A.

El director le presentó a la observadora a los dos maestros de tercero, la observadora platicó con ambos, pero dado que uno de ellos se mostró más interesado en el tema y además dispuesto, por los comentarios que realizó, la investigadora decidió trabajar con tercero B, el grupo de Joel. El grupo se conforma de 17 niños y 18 niñas, con edades entre los 7 y 8 años.

Para realizar las observaciones de sexto, se solicitó la orientación del director, quien le sugirió trabajar con el grupo de sexto C, de la maestra Karen, se habló con ella y aceptó. El grupo de sexto C está conformado por 16 niñas y 19 niños, sus edades fluctúan entre los 12 y 14 años.

Tanto la escuela A como la B tienen características que las hacen similares en cuanto a sus condiciones socioeconómicas en general, sin embargo, las principales diferencias radican en el nivel educativo de los padres y madres de familia, que es más alto en la escuela B.

El tener una visión lo más específica posible de los participantes nos permitió descartar factores que pudieran incidir en las variaciones del comportamiento y las manifestaciones de las prácticas relacionales en ambas escuelas.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE CONVIVENCIA

Un día cualquiera, al posar la vista en el patio de recreo y en los salones de la escuela primaria, encontraremos imágenes que nos resultan familiares: niñas y niños corriendo y jugando, algunos otros platicando, unos pocos peleando; docentes y directores se hacen presentes en una proporción minoritaria, pero siempre forman parte de la escena.

La escuela es un espacio social, un espacio en el que la construcción de vínculos o relaciones se presenta inevitablemente; tal vez sea esta la primera y más importante característica de la escuela, por tanto, se la concibe como el sitio en donde se conjuntan y se relacionan individuos de diferentes edades, sexos, valores, creencias, aptitudes, destrezas, afectos, orígenes, sueños, metas. Las diferencias individuales se reúnen e intentan coincidir en diferentes momentos, llevando consigo los intereses particulares, que no siempre coinciden con los de los demás.

En la vida cotidiana de la escuela surgen las relaciones entre quienes convergen en ese espacio; las relaciones se clasificarán con frecuencia por su naturaleza positiva o negativa y es común que las negativas, como es el caso de la violencia escolar, atraigan la atención de la comunidad escolar, incluso al grado de ser prioritarias en la agenda de los docentes y directivos, quienes podrán incluso dejar de lado cuestiones relacionadas con el aprendizaje, por atender situaciones derivadas de problemáticas de conflicto o violencia.

Puede haber escuela con deficiencias en resultados académicos, pero nunca habrá escuela sin interacción entre los individuos. Es indispensable que las escuelas conozcan su naturaleza para que puedan alcanzar sus objetivos, y ello implica comprender sus prácticas sociales de interacción. Consideramos que, a partir de comprender las relaciones dentro de la escuela, es posible orientar estrategias de formación social (o ciudadana) y, claro, de aprendizaje.

La convivencia escolar y la violencia son manifestaciones concretas del tipo de relaciones que predominan en la escuela primaria, y por lo tanto, son productos de diferentes prácticas relacionales que dan lugar a diversas maneras de interactuar, y por las que producen diferentes vínculos relacionales entre los actores escolares.

Es así que, en este afán de conocer y aprender sobre la convivencia escolar, la tarea investigativa remitió a acercarnos a los espacios y momentos en los que los agentes (niñas, niños, docentes y directivos) interactuaban.

En este capítulo se presenta un apartado en el que argumentamos la transición del uso del concepto del *habitus* y lo analizamos más bien desde la práctica; en los siguientes apartados se va desarrollando el análisis y se comienza por explicar su estructura, que se dividió en dos grandes temas: las prácticas que suceden en el *aula* y las que ocurren en el *recreo*, y ambos ejercicios de análisis se componen de lo siguiente: una descripción de dos escenas, es decir, una especie de postal en la que se retratan prácticas concretas en un tiempo y espacio delimitados; después se hace un *análisis descriptivo* de las dos escenas, en el que se emplean citas e información del corpus de datos; finalmente se realiza una discusión teórico-empírica de las dos escenas, de manera que de las dos escenas del aula se construyen los análisis de: a) *moverse y platicar: lo que los niños y niñas quieren hacer en el aula*, y b) *disciplina y autoridad: desde la distancia o desde la cercanía*. Mientras que del análisis de las escenas de recreo se analiza: a) *el juego en el recreo en sus diversas prácticas*, y b) *las prácticas de violencia en los espacios de recreo*.

DEL HABITUS A LA PRÁCTICA

Investigar sobre un fenómeno social es un proceso complejo, el investigador se enfrenta a un cúmulo de teorías y enfoques diversos que ofrecen herramientas, metodologías o sugerencias para acercarse al objeto de estudio y disponer vías para analizarlo. Tomar la decisión de cuál teoría o enfoque seguir no es sencillo, el investigador tendrá que optar por un camino determinado para intentar conseguir su objetivo: explicar cómo, por qué, cuándo, sucede tal o cual fenómeno, qué lo provoca o qué provoca. Quizá la única vía posible para saber si su elección es la correcta consiste en poner a prueba la teoría, emplearla para realizar el análisis de su corpus de datos y, de manera honesta y

con humildad académica, evaluar si la teoría ha permitido realizar un análisis que dé cuenta de lo que se ha planteado como objetivo de investigación, pero también de que la teoría no se ha quedado “corta”, o bien, los datos no son los idóneos para tal análisis.

En este caso nos encontramos cuando, al intentar responder cuál era el *habitus convivencial* de la escuela primaria, se reconoció que los datos recabados y la naturaleza de los mismos no eran suficientes para elaborar un constructo con tales ambiciones. De manera concreta, se encontraron las siguientes deficiencias teórico–metodológicas en el intento de utilizar la teoría del *habitus*, apoyada en los constructos de campo y capital:

- Resulta complicado desde la teoría de Bourdieu delimitar las diferencias entre *habitus* y capital, y finalmente no se tuvieron elementos para hacer la construcción teórica con el corpus de datos.
- Tener acceso a la *illusio* de los participantes requiere de varias entrevistas a profundidad, además demanda más tiempo en el campo para poder profundizar en las observaciones de las *hexis* en los diferentes espacios y momentos de la jornada escolar.
- El análisis requiere también profundizar en los elementos derivados del capital social y el capital cultural tanto de los actores escolares como de los padres de familia o del mismo barrio en donde se encuentra la escuela, puesto que, si bien se pueden tener nociones del capital de los niños y niñas, se tienen que inferir y suponer los elementos relacionados con el campo social de los participantes.
- Dar estructura y sentido al análisis resultó un ejercicio complejo y hasta cierto punto restrictivo, dado que para la teoría del *habitus* es indispensable configurar la *hexis* y la *illusio*, y aquel sólo se puede explicar a partir de la identificación del campo y el capital.

Fue así que, al enfrentarnos con la imposibilidad de sostener un análisis teórico y al despojar a los datos de las constricciones bourdianas, se nos presentó con claridad la posibilidad de realizar un análisis desde las prácticas cotidianas.

Los datos nos dieron la pauta para clasificar las prácticas cotidianas que, como primer criterio, implicaran la interacción entre los niños

y niñas y el personal de las escuelas, además se incluyeron en el análisis aquellas prácticas en la escuela que tuvieran como elemento común la sociabilidad o la socialización entre los agentes de la escuela. Se trata entonces de un análisis de las prácticas que se presentan en el ámbito escolar y que dan cuenta de diversos modos de relacionarse, en algunos casos remiten a las maneras de interacción entre los actores, pero en otras tantas se va más allá y se recuperan las reacciones ante dichas interacciones, sin embargo, todas las prácticas descritas y analizadas abonan, de alguna manera, a la construcción del modo de convivir en la escuela.

Ya en el marco teórico se aclaró lo que se entiende por interacción en esta investigación, pero se requiere precisar cómo comprendimos el constructo de *práctica*. Como recordaremos, Giddens (1987) sostiene que las prácticas son resultado de una dualidad entre acción y estructura; la primera la entiende como un flujo continuo de lo vivido, que son partes que dependen del proceso de reflexión del actor o de lo que otro considera de ello, lo que moviliza la acción es el propósito o lo intencionalidad; mientras que la estructura son las propiedades que hacen posible la existencia de las prácticas en tiempo y espacio en donde adquieren su forma sistémica, de modo que la estructura es lo que resulta de las prácticas pero también lo que permite que estas sucedan.

Partimos de que la acción está implícita en la práctica, pero se trata de una "acción dirigida por fines conscientes", una "acción intencional objetiva" (Villoro, 1987, en Bazdresch, 2000, p.41), puesto que se trata de un hecho que se manifiesta de manera objetiva, es decir que es observable. En ese sentido, cabe mencionar que hay una intención detrás de la práctica y que lo intencional no quiere decir consciente, por lo tanto, hay prácticas que pueden ser inconscientes, pero necesariamente son intencionales. La diferencia la señala Bruner (en Bazdresch, 2000) cuando señala que hay acciones no intencionales, como un temblor. El hecho de salir de lugares con techo durante un temblor sí es intencional, aunque no necesariamente consciente.

Hay muchas acciones que se realizan y que no son intencionales, como las biológicamente programadas o establecidas (como respirar), o acostumbradas a tal grado que en ningún momento de la vida se "decide" hacerlas, solamente se hacen.

También hay que hacer una aclaración en el sentido de la naturaleza de las prácticas que se encontraron, puesto que además de la práctica cotidiana, encontramos —en menor medida— un tipo de práctica reflexiva, es decir que está asociada al juicio o valoración (Bazdresch,

2000); la práctica reflexiva sucede cuando aquello que se hace, hace pensar; la práctica reflexiva implica pensar, no necesariamente de manera crítica, simplemente reflexiva.

Decidimos realizar un análisis de las prácticas de interacción más relevantes en relación con la convivencia, sin que necesariamente se trate de prácticas reflexivas, por el contrario, la mayoría de las prácticas encontradas son cotidianas y no obligadamente sujetas a un proceso de reflexión por parte de quien las ejecuta. Esto se ejemplifica en el caso del docente, quien tiene ya un esquema, un procedimiento, una manera de actuar que deja fuera la reflexión, hay un prearmado mental que va dando forma a sus actos cotidianos.

La diferencia entre la observación de la práctica y el análisis de la práctica implica que la primera es descriptiva y la segunda es reflexiva. Por ejemplo, en la práctica del maestro de poner un reporte se describen los datos, pero no se llega al análisis sobre su utilidad o su objetivo; poner un reporte, en este ejemplo, no es una práctica reflexiva sino cotidiana, por lo que no hay posibilidad de modificarla, salvo que aparezca la reflexión a través de la cual se pueda evaluar si su uso hace que mejore la situación que provocó realizar dicho reporte.

Si bien el constructo de práctica nos abría un nuevo panorama para el análisis de la convivencia escolar, tuvimos que reflexionar respecto de la transición de la teoría del *habitus* a un enfoque analítico sustentado en las prácticas, para lo cual fue de gran ayuda el ensayo de Jaramillo (2011), quien señala que Bourdieu y Giddens son autores de “una ontología relacional de las prácticas sociales”. En la perspectiva de los dos autores, las relaciones son el centro del análisis social —aunque esto lo comparten otros autores como Marx, Simmel, Norbert Elias, etcétera—. Los estudios de estos autores están “a favor de procesos dinámicos en las relaciones” (Emirbayer, 1997, en Jaramillo, 2001, p.415), de modo que las estructuras se conforman por redes de intercambios entre los actores, incluyendo en ello lo cultural, de modo que se configuran a partir de significados compartidos.

Para Emirbayer y Mische (1998, en Jaramillo, 2011), Bourdieu y Giddens son los teóricos de la práctica en el siglo XX, cuya característica ontológica consiste en descubrir “tanto la génesis social del ser y el obrar humanos, como la reproducción y transformación del mundo social, se orienta a descubrir de manera imbricada” (Jaramillo 2011, p.418); los autores conciben la agencia y la estructura como “constitutivas y constituyentes de la práctica social”, son parte de un escenario en el que se producen y reproducen las prácticas sociales.

Para Bourdieu, la práctica se desarrolla en el *habitus* y el campo — nociones que ya se han analizado ampliamente—; el *habitus* muestra la manera como los agentes incorporan *hexis* e *illusio* en el campo en el que interactúan cotidianamente. El campo da el sentido al mundo social, que se reproduce o se modifica por el propio *habitus*. Por su parte, para Giddens, las prácticas son las “actividades humanas sociales que se autorreproducen y son recursivas [...] y a las cuales los individuos no les dan nacimiento, [sino que] las recrean, pero a su vez en sus actividades cotidianas, crean las condiciones para su producción” (Giddens, 1995, p.40, en Jaramillo, 2011, p.419). Para Giddens, la estructura y la agencia hacen posible el desarrollo del mundo social y también limita sus alcances.

Ambos autores coinciden también en dar a la práctica una dimensión histórica, ya sea creada a partir de prácticas intencionales o independiente de direcciones conscientes (Giddens, 1995, en Jaramillo, 2011) o bien, la historia como producto del *habitus*, el cual es perdurable, mas no inmutable, lo cual implica que la historia se vaya afectando por las modificaciones del campo.

Las reflexiones de Jaramillo nos ayudaron a comprender que, si bien existen diferencias entre ambos autores, el trabajo de campo realizado en esta investigación, así como las perspectivas metodológicas iniciales, no se contraponen con un nuevo enfoque analítico sustentado en la comprensión de las prácticas sociales, en nuestro caso, las que se realizan en la escuela y que implican la interacción de sus agentes; aquellas prácticas que les permiten a los agentes ir resolviendo el mundo social del que forman parte, y en especial, pusimos atención al análisis de las que llamamos interacciones sociales en la escuela, entendidas como aquellas prácticas que implican las diferentes maneras de estar unos con otros y con diferentes finalidades —académicas, disciplinarias, lúdicas, etcétera—, lo cual se objetiva en la interacción entre los agentes que se desarrolla en el marco de la sociabilidad o la socialización en un momento histórico y en un entorno cultural determinado.

PROCEDIMIENTO Y ESTRUCTURA DEL ANÁLISIS

En este capítulo se presenta el análisis de las prácticas de convivencia en la escuela primaria. El criterio con el que se seleccionaron estas prácticas fue, en primer lugar, que implicaran situaciones de interac-

ción entre los sujetos. Un segundo criterio fue que se tratara de prácticas recurrentes. También se consideraron aquellas que, si bien no se observaron con frecuencia, sí remiten a prácticas incorporadas en la vida escolar y que influyen en los procesos de convivencia.

Dado que las prácticas sociales surgen en un contexto determinado y como parte de una serie de sucesos, nos pareció que, al narrarlas desde una descripción lo más apegada a la realidad que se observó, ayudarían al lector a comprender cómo y por qué surgen dichas prácticas; el producto de estas narraciones lo denominamos escenas, de las cuales elaboramos cuatro.

Estas narraciones conforman una imagen —lo más nítida posible— de las prácticas más representativas de la convivencia escolar, con la intención de ayudar a que el lector pueda construirse una imagen mental de las acciones y la escena que se relatan. Las escenas se dividen en dos ámbitos: el aula y el criterio, para lo cual se seleccionaron temáticas derivadas de prácticas específicas, las cuales se seleccionaron bajo el criterio de la recurrencia en que se presentaron los temas en relación con ambos escenarios. Cabe aclarar que, sin embargo, en la vida cotidiana de la escuela, las prácticas (temas aquí analizados) no aparecen exclusivamente en uno u otro ámbito, pero aquí se incorporan en aquel en donde los datos empíricos reportan una mayor recurrencia, por lo que se integran en relatos correspondientes a lo que fue más común encontrar en los espacios del aula o del recreo.

Asumimos que resulta muy ambicioso pensar que solamente con estas narraciones de escenas pretendemos abarcar toda la complejidad del fenómeno de la convivencia en la escuela primaria; sin embargo, a partir de estos relatos surgen las categorías de análisis, mismas que son desarrolladas con un análisis descriptivo luego de presentar la escena. La lectura de las cuatro escenas indica que, al estar estas interrelacionadas, conforman aspectos relevantes para comprender un fenómeno complejo como es la convivencia en la vida cotidiana escolar.

El análisis mediante estas escenas requiere ser entendido no desde una estructura lineal, sino como una red de relaciones entre imágenes, acciones, ideas, momentos y actores que, al configurarse, remiten a una situación que refleja momentos que dan cuenta de cómo sucede la convivencia en la escuela primaria.

Para poder conocer la escuela, un camino certero es la observación fina y a la vez globalizante o hasta envolvente de su vida cotidiana.

na. Posiblemente, tal observación será más objetiva o precisa cuando se realice desde afuera, esto es, como un individuo ajeno a dicha cotidianidad, puesto que aparentemente para los de adentro, los de casa, podrían pasar inadvertidas situaciones, conductas, procesos que inciden en problemáticas que, aunque son identificadas en el mejor de los casos, no pueden o no intentan ser resueltas.

Para esta investigación fue importante mantener una mirada amplia, puesto que, desde que se realizaron las observaciones exploratorias, se hizo evidente que la convivencia tiene matices que la caracterizan en función del espacio, momento y actores involucrados, y sin embargo, solo a partir de una visión que incluya ese conjunto de matices es posible dar sentido a modos concretos de relacionarse con el otro, a mecanismos que articulan dinámicas de convivencia que están presentes en la escuela. La intención es retratar las prácticas en las que coinciden las dos escuelas observadas, pero también se resaltan aquellas más puntuales que las hace diferentes.

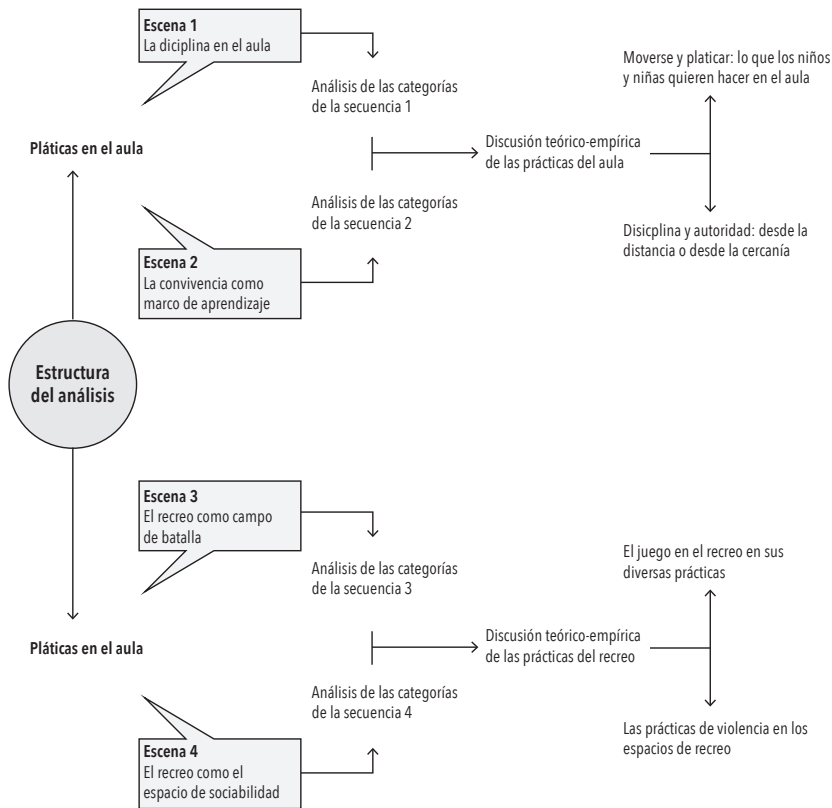
Las cuatro escenas son resultado de momentos que permiten describir la convivencia en la escuela al centrarnos en el mundo social de alumnos, docentes y directivos que se manifiestan básicamente en dos espacios o momentos clave: el aula y el recreo (véase la figura 7). En ese sentido, se separaron las narraciones de la siguiente manera: dos correspondientes al espacio del aula, y dos para el espacio del recreo, luego, cada escena se sigue por el análisis de las categorías que de ella derivan:

- Escena 1. La disciplina en el aula.
- Escena 2. La convivencia como marco del aprendizaje.
- Escena 3. El recreo como campo de batalla.
- Escena 4. El recreo como el espacio de sociabilidad.

Luego de desarrollar este análisis, se realiza una discusión teórica sobre los aspectos que rescatamos como una especie de ejes para comprender la convivencia escolar y que tienen que ver con:

- Moverse y platicar: lo que los niños y niñas quieren hacer en el aula.
- Disciplina y autoridad: desde la distancia o desde la cercanía.
- El juego en el recreo en sus diversas prácticas.
- Las prácticas de violencia en los espacios de recreo.

Figura 7. Estructura del análisis



PRÁCTICAS DE LA VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA PRIMARIA

En este apartado se presentan las descripciones de cuatro escenas que relatan cómo se viven determinadas prácticas que constituyen la vida dentro de las bardas de la escuela primaria. Con base en los datos recuperados de la investigación de campo, se describen primero las prácticas que, a partir de un relato, aspiran a retratar sucesos y actividades que componen la convivencia escolar; estas prácticas se describen en dos momentos que las distinguen: el aula y el recreo; en un segundo paso, se realiza un análisis detallado de cada una de las prácticas que se articulan en la escena relatada y que constituyen una categoría de análisis.

Escena 1. La disciplina en el aula

Diariamente alrededor de las 8:00 horas, los niños y niñas de la colonia y de los alrededores llegan a la escuela primaria; se presentan aseados y peinados, aunque alguno que otro luce con el pantalón del uniforme roto o la playera sucia, los zapatos rotos y el cabello revuelto. No en todas las escuelas es requisito portar el gafete con la credencial de alumno, pero cuando esto constituye una norma en la escuela, se les puede negar el ingreso a los niños o niñas que no lo traigan.

En una de las escuelas observadas se sirve un desayuno por parte del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), de modo que la mayoría de los niños y niñas pasan a la cocina de la escuela a recoger su paquete de desayuno antes de dirigirse al salón. En ocasiones, el tiempo para terminarse lo que les sirvieron no es suficiente, por lo que los maestros les dan permiso de que terminen de desayunar en el salón.

Se pueden observar algunos niños que al entrar a la escuela van directos hacia la cancha o al patio y buscan a sus amigos; cuando el tiempo está a su favor, platican y juegan antes de que suene el timbre; otros niños se dirigen a su salón y ahí esperan a que suene el timbre y se presente el docente; en otras dinámicas hay también escuelas en las que todos los alumnos se forman en el patio y solo ingresan a sus salones acompañados por sus maestros. Al respecto de las dinámicas para ingresar a la escuela, varios docentes o directivos señalan que antes los niños y niñas tenían que formarse para poder entrar a clase, pero ahora, a partir de "la reforma", hay que eficientar los tiempos, por lo que es común que pasen directo a sus salones. De vez en vez, los docentes llegan minutos después de que ha sonado el timbre, casi siempre por motivo de un tránsito complicado en la zona, según los docentes o el director refieren.

Las primeras horas en la vida cotidiana de las aulas se dedican a las materias difíciles: Matemáticas y Español, porque, según dicen los docentes, los niños están más frescos y dispuestos al aprendizaje. El estilo de enseñanza que predomina en las primarias públicas se puede considerar como tradicional, aquel en que el docente instruye, explica, mientras que niños y niñas tienen que estar quietos y en silencio; luego les pide que contesten el libro o realicen alguna actividad en sus cuadernos. Las actividades didácticas se hacen de forma individual; solo en contadas ocasiones los niños trabajan en pares o en equipos de cuatro, aunque el trabajo se evalúe indi-

vidualmente, por lo que los niños no se corresponsabilizan de los otros; se puede decir que trabajar en equipo equivale a juntar mesas y sillas para estar sentado con otros y tener así la oportunidad de platicar más.

De esa manera, mientras los docentes implementan diversas actividades, dedican un tiempo significativo a tratar de mantener las condiciones que, según manifiestan, son las únicas posibles para que sus alumnos puedan aprender.

Los niños y niñas atienden las indicaciones del docente, quien les pide que se sienten en sus lugares y, reiteradamente, solicita que guarden silencio, sin embargo desatienden la indicación y la mayoría continua platicando mientras el docente dispone en su escritorio el material didáctico de la actividad con que iniciará la jornada; al terminar y constatar que la plática y la risa continúan, el docente sube la voz, les pide que hagan una serie de movimientos y capta la atención de los niños y niñas, quienes al concluir el ejercicio de gimnasia cerebral están callados y con los brazos cruzados.

La clase inicia con la explicación del tema en el pizarrón, pero también aparecen los murmullos en diferentes puntos del salón; el docente les pide silencio, y lo consigue por un par de minutos, para luego notar que el murmullo va en aumento e incluso se empiezan a escuchar carcajadas.

La dinámica continúa y el proceso se repite en múltiples ocasiones: inicia con un murmullo casi imperceptible que va creciendo hasta hacer evidentes los diálogos entre niños y niñas, el maestro va pidiendo silencio y su petición gradualmente también se incrementa, en su tono o en su forma, de modo que empieza con un: "sh..." o una mirada, le sigue la indicación "guarda silencio", que al ser ignorada, se convierte en un grito; y cuando los infractores se multiplican, el recurso siguiente es pedirle a todo el grupo que haga una *serie* (un ejercicio de gimnasia cerebral para atraer su atención).

El docente continúa con la explicación y pasa al siguiente tema planeado para la jornada, pero ahora se distrae porque varios niños se han parado de su lugar, por lo que les pide que se sienten. Los niños y niñas llevan casi dos horas sentados y, conforme pasa el tiempo, se incrementa la cantidad de los que se ponen de pie con diversas intenciones: algunos se paran para ir al lugar de otro de sus compañeros, otros piden permiso para ir al baño, algunos más dicen que para pedir prestado un lápiz, otros insisten en que es urgente tirar la basura del sacapuntas. El docente intenta que los niños y niñas permanezcan sen-

tados, y de nuevo, emplea diferentes recursos para llamarles la atención y conseguir que, al menos por unos instantes, vuelvan a sentarse y a guardar silencio.

Tras incontables intentos de mantener el silencio y la quietud en el aula, el docente va de la llamada de atención, a mandar un recado o citatorio a los padres de familia de alguno de los niños o niñas, o incluso a levantar un reporte y mandar al infractor con el director. Un citatorio por lo general se redacta en el cuaderno del niño o la niña, en él se solicita la presencia de alguno de los tutores en la siguiente clase o bien, se redacta la falta que cometió el alumno y se solicita la firma del tutor como enterado. El docente no lleva un registro de los citatorios que manda, pero sabe cuándo esta situación es recurrente en el caso de algún niño o niña. Los citatorios no siempre surten efecto, en otras palabras, los tutores de los niños y niñas no siempre se presentan cuando se les solicita mediante este citatorio; quienes sí cumplen con ello, acuden al día siguiente por la mañana, y luego de tener comunicación con el docente sobre lo sucedido, tomarán alguna decisión con respecto al alumno: algunos le llamarán la atención, otros impondrán algún castigo, y otros tantos harán caso omiso del asunto.

En una práctica disciplinaria diferente, el reporte suele ser precedido por varias llamadas de atención e incluso citatorios o recados para los tutores, por lo que se entiende que el niño o niña es acreedor a él cuando sus faltas son "más graves"; el docente utiliza el reporte como el recurso de amonestación más severo, puesto que usualmente implica que el director de la escuela firme como enterado y se involucre participando en la situación reportada, ya sea hablando con el niño o niña directamente, o si el caso lo amerita, hablará también con sus tutores. A diferencia de los citatorios o recados, los reportes por lo general son registrados en un consecutivo o agregados al expediente del alumno, de esta manera es posible llevar un control de las ocasiones y los motivos por los que el niño o niña ha recibido algún reporte; esta cuestión implica que el reporte es utilizado como una evidencia para la toma de decisiones sobre la situación y evaluación de la conducta del alumno. El uso del reporte es común en la mayoría de los docentes y escuelas, y constituye un referente de la evaluación de los niños y niñas.

Análisis de la escena 1

En este apartado se realiza un análisis descriptivo en el que se desgagan las categorías que se derivan de la escena anterior, asimismo, se incluye el análisis descriptivo de la categoría y la discusión teórica de la misma. Se da cuenta entonces de las categorías: Plática entre niños, Murmullo, Pararse en el salón, Control del ambiente, Control del espacio, Establecer límites, Citorios o recados y Reportes.

Platicar: el recurso verbal para la convivencia

“Sh...”

La plática entre los niños y niñas está presente la mayoría del tiempo en la escuela; incluso en el aula, cuando aun en contra de la norma y el empeño de los docentes, los niños y niñas buscan el momento y la manera de poder platicar escapando de la mirada del docente:

Algunos niños platican con los que están cercanos a su lugar, otros se piden prestadas las cosas como el borrador, otros juegan. (P17: 3a_Registro de observación_17022014.docx – 17:8)

En la dinámica del aula se generaliza una tensión constante entre la intención de los docentes de mantener el silencio, y el afán de los niños y niñas de platicar con sus compañeros. Esta tensión genera fricciones, regaños del docente, enojos de los niños. Incluso cuando en apariencia están en silencio, se alcanza a percibir un murmullo, puesto que el silencio total solo se logra por breves instantes y se rompe ante la más breve risa, o algún comentario que provoca una nueva llamada de atención, y así sucesivamente.

En un lapso de menos de 10 minutos se escuchan murmullos, pláticas o risas, al menos en dos ocasiones. En ambas ocasiones, el maestro pide que hagan “una serie” (hacen movimientos coordinados de los brazos y concluyen cruzando estos), al terminar la serie casi todo guardan silencio. (P19: 3b_Registro de observación_12022014.docx – 19:7)

El interés de los niños y niñas por platicar, provoca que el docente movilice diferentes recursos para inhibirlo, cuestión que implica, por una parte, desgaste y pérdida de tiempo, y por otra, que siendo la plática un obvio canal de la convivencia en el aula, se limita o se prohíbe

rotundamente, perdiéndose así la posibilidad de aprovechar estos vínculos para mejorar la convivencia entre los alumnos, puesto que, como manifestaron en uno de los grupos de sexto, los niños no conocían a algunos de sus compañeros, no sabían cómo se llamaban porque nunca habían platicado con ellos.

El maestro se dirige a Grecia por lo menos tres veces, en un periodo de menos de 30 minutos, pidiéndole que baje la voz. La niña lo hace, pero luego vuelve a platicar en voz alta. (P22: 4b_Registro de observación_19022014.docx – 22:15)

A diferencia de las pláticas que los niños sostienen durante el recreo, las del aula podrían representar una posibilidad de diálogos más profundos; así lo refiere al menos una de las experiencias observadas:

JU: Uhhmm pues nos deja platicar la maestra, ya que háigamos acabado todas nuestras actividades, pero sentados... no parados... desde nuestro lugar, pues.

DI: Como a veces platicamos con ella.

I: Ah okay.

TA: Y también nos hace que... como ella, nos dice que hiciéramos una anécdota y la compartiéramos con el grupo.

I: ¿Y eso les gustó?

Grupo: Sí.

(13b_Focal_6C_26062014)

Sin embargo, las ocasiones en las que los niños y niñas tienen autorización para platicar son contadas, puesto que para la mayoría de los docentes esta práctica representa una falta a la norma y por lo tanto debe sancionarse o al menos corregirse para lograr el silencio, que es considerado como una condición esencial para el aprendizaje.

La plática entre los niños y niñas, al igual que el juego, se torna una actividad regulada por la autoridad escolar, de modo que los niños y niñas solamente pueden platicar cuando el docente lo autoriza en el aula o durante el recreo. Sin embargo, aunque platicar no está permitido en el aula, los niños encontrarán los espacios y las formas de hacerlo, por lo que no es extraño que los salones tengan como característica común una especie de murmullo que, de fondo, da cuenta de la vida en el salón; un murmullo que es reconocido y eventualmente regulado por el docente e incluso por los mismos alumnos con un "sh...", que

aparece cuando el volumen se ha elevado o cuando se oye una que otra risa o gritos ahogados.

En ocasiones, cuando los niños y niñas han terminado las tareas del día a tiempo, o hay algún evento extraordinario que los hace permanecer en el aula cuando debieran estar en recreo, los docentes autorizan a los niños y niñas: *“Pueden platicar, pero bajito...”*; ante este anuncio los niños responden con entusiasmo, puesto que es la autorización para hacer algo que disfrutan. Cabe señalar, sin embargo, que, con esta autorización, solo se hará evidente lo que los niños y niñas no han dejado de hacer durante la jornada en el aula: comunicarse, ya sea con señas, miradas y hasta con papelitos que van y vienen de mano en mano de los cómplices a través del salón, escondidos de la mirada del docente hasta llegar a su receptor, quien lo responderá y enviará otra vez de regreso, y así sucesivamente hasta ser descubiertos o bien hasta agotar el tema.

El aula es un espacio desaprovechado en cuanto a la posibilidad de comunicación que ofrece, puesto que si bien los niños y niñas tienen toda la libertad de platicar durante el recreo, suelen hacerlo únicamente con sus mismos amigos, así que hay compañeros con los que no platican, de modo que no es extraño que los niños y niñas reconozcan que no conocen y que incluso nunca han hablado con algunos de sus compañeros, aunque ya hayan pasado todo el ciclo escolar compartiendo el mismo salón.

Pararse en el salón

“Sí, si no está la maestra, sí nos paramos...”

Mientras están en el aula, los niños y niñas deben permanecer sentados y callados, lo cual implica entrar en tensión con lo que ellos desean: platicar y estar en movimiento o jugando. Como producto de dicha tensión se observan reacciones de los niños orientadas a buscar oportunidades —o pretextos— para moverse, ponerse de pie, caminar; el hecho de levantarse de su lugar aparenta ser un respiro, un aliciente para resistir hasta la hora del recreo, una momentánea liberación. Aun ante la prohibición, los niños y niñas se paran de sus lugares, y la reacción del docente puede ser llamarles la atención o ignorarlo. En la mayoría de los salones, pararse de su lugar es una práctica recurrente y se observa en cualquier escuela:

Alguno se para de su lugar, va al bote de basura a tirar algo, o a otra mesa a pedir algún útil o simplemente a decirle algo a algún compañero. (10a_Registro de observación_28042014-2.docx)

Pedir algún material prestado a un compañero, tirar basura en el bote, sacar punta al lápiz en el sacapuntas eléctrico que está al frente del aula, pedir permiso para ir al baño, incluso el ir al escritorio a preguntarle algo al docente, son el tipo de oportunidades que buscan los niños y niñas para moverse.

La norma alude a la necesidad de regular los comportamientos, y en este caso, la norma que impide a los niños y niñas pararse en el salón se remonta a los inicios de la escuela moderna, y prevalece hasta nuestros días; forma parte de lo que sucede cotidianamente en el aula y parece estar fuera de cualquier cuestionamiento; es una norma que ha estado ahí desde que los actores escolares tienen memoria. En torno a esta prohibición de pararse en el salón o “moverse demasiado” se encuentra, por una parte, la percepción de los docentes de que la inmovilidad es condición para que los niños y niñas estén atentos, además de que permite tener mayor control de la disciplina, pero también, por otra parte, los docentes pretenden regular la movilidad de los niños para impedir algún accidente:

TA: Sí, si no está la maestra, sí nos paramos...

I: ¿Y por qué uno no debe pararse de su lugar?

TA: Dice la maestra que qué tal que pueda pasar un accidente... Y que a ella le echan la culpa...

DI: Porque hay muchos niños que corren... y se suben a las mesas...

Grupo: Ajá...

CE: O que gritan, o se pegan...

(13b_Focal_6C_26062014.docx)

Mientras más se acerca la hora de salida o la de recreo, los niños se muestran más inquietos, hacen más intentos de pararse, caminar, mover los brazos, agacharse, y comienza a generalizarse un reclamo, niños y niñas demandan salir del aula:

Los niños suben la voz, se levantan de sus lugares, “¿Qué horas son?”, “Me quiero ir a recreo”, se escucha decir a algunos niños. (3a_Registro de observación_17022014.docx)

Establecer límites, controlar el ambiente y el espacio

“Siéntate, Julio, cruza los brazos, escucha”

Antes de recurrir a procedimientos formales para controlar la disciplina como el uso del reporte, los docentes emplean otras prácticas que se pueden entender como mecanismos informales que tienen como intención controlar o regular el comportamiento de los niños y niñas, asimismo suelen desalentar alguna actividad que se considere inapropiada para el momento y el contexto.

Durante las observaciones en campo, y aunque se trataban de acciones muy similares entre sí, se distinguieron estas prácticas: “Establecer límites”, “Controlar el ambiente” y “Controlar el espacio”. La primera se empleó en referencia a las ocasiones en que los docentes notan alguna conducta que consideran inadecuada y se lo hacen ver a los niños y niñas para que la modifiquen y se ajusten a lo que se está solicitando:

“Que sean parejas no quiere decir que sea gritando, pueden hablar en voz baja lo que hace uno y lo que hace el otro” dice la maestra cuando da instrucciones de resolver en parejas una actividad del libro de matemáticas. (P8: 9b_Registro de observación_26032014.docx – 8:7)

Por su parte, el control del ambiente se refiere a las prácticas que tenían como finalidad establecer las condiciones para un ambiente de aprendizaje, por lo que se incluían en este rubro las peticiones de guardar silencio o alguna otra cuestión relacionada con la quietud y el silencio en el aula:

Se escuchan muchas voces y pláticas, por lo que el maestro hace: “shhhhh” constantemente. (P16: 2b_Registro de observación_04022014.docx – 16:17)

En un tercer rubro de este tipo de prácticas informales de control de la disciplina se consideró aquellas encaminadas a controlar el espacio físico y en general la movilidad y el lugar que ocupan físicamente los niños y niñas dentro del aula:

“Daniel, es con José Luis, no con Ramiro”, dice la maestra. (P51: 12b_Registro de observación_21052014.docx – 51:14)

Estas prácticas se observan en situaciones y acciones cotidianas, ordinarias, pero que, durante la investigación de campo, se presentaron de manera recurrente, representando incluso una inversión de tiempo significativo para el docente:

La “serie” es una estrategia que emplea el maestro siempre que los niños están haciendo más ruido, o cuando quiere que pongan atención. Se hacen a veces entre 5 y 10 series en periodos de 1 hora. (P16: 2b_Registro de observación_04022014.docx – 16:5)

Los intentos por mantener en calma el aula pueden consumir más de la mitad del tiempo que transcurre en el aula, dado que los docentes están llamando la atención constantemente, lo cual implica que se pierda tiempo valioso para el proceso de enseñanza–aprendizaje, y se dedique a estas prácticas que intentan rescatar o mantener la disciplina en el salón.

La manera en que los docentes se comunican en estos ejercicios regulatorios puede ir de la petición al diálogo, a una orden o imposición, una advertencia, hasta una especie de contabilización de las recurrencias de la falta, o hasta un simple gesto como “sh”:

“¿Quién silba?”, dice la maestra, se deja de oír el silbido, y nadie responde ni acusa a nadie. (P1: 10a_Registro de observación_28042014–2.docx – 1:15)

“Ahorita vengo, no me hagan desorden ni me cierren la puerta.”
(P1: 10a_Registro de observación_28042014–2.docx – 1:32)

“¡Nápoles, quítate la gorra, ya te he dicho dos veces!”, el niño se quita la gorra y sonríe, está sentado en la mesa del frente, pegado al pizarrón, junto al escritorio de la maestra. (P14: 2a_Registro de observación_10022014.docx – 14:11)

“Shhhhhh, oigan, a ver ¿nos vamos a tardar tanto tiempo en anotar la tarea?” (P49: 12a_Registro de observación_19052014.docx – 49:16)

Los registros anteriores representan ejemplos de las prácticas de regulación informales que tienen como objetivo modificar o evitar actitudes o acciones como: platicar, pararse, no trabajar, reír o hacer bromas, silbar, compartir algo con el compañero, hacer desorden, rayar

las mesas, escupir, quitarse la gorra, fajarse, por mencionar algunas de las más frecuentes.

Lo que sobresale en este tipo de prácticas, que resultan recurrentes y cotidianas, es el intento incansable de los docentes de mantener a los niños callados y sentados en sus lugares; lo que pone de manifiesto la creencia subyacente de que el estar quietos, callados y atender todas las indicaciones del docente son condiciones indispensables para que suceda el aprendizaje. Para entender la lección es preciso, dice el docente, guardar silencio:

“...voy a esperar a que guardes silencio porque si no, no estás entendiendo la lección.” El murmullo va siendo cada vez más imperceptible. (P19: 3b_Registro de observación_12022014.docx – 19:10)

Los docentes pretenden conservar la disciplina en el aula y recurren a diferentes métodos que pueden o no funcionar. Sin embargo, lo que trasciende es la preocupación y la cantidad de tiempo y esfuerzos que movilizan para conservar silenciosos y quietos a los niños. Hablar o pararse de su lugar son acciones que se combaten continuamente y distraen, incluso de los objetivos pedagógicos de la clase. El orden y la disciplina parecieran tener un lugar más privilegiado que el aprendizaje en la lista de tareas y objetivos de los docentes; los niños y niñas callados en un salón, se convierte en un indicador de que se tiene un grupo disciplinado y que los alumnos están aprendiendo.

Hay que reconocer que las prácticas que se han mencionado, aunque en su mayoría se refieren al control de la disciplina, también se pueden emplear con la clara intención de atraer la atención de los niños y niñas, como modos de integrar a la clase a los alumnos que están distraídos:

Algunos niños levantan la mano para responder, pero ella nombra a dos niños que se encontraban viendo hacia otro lado y platicando. (P14: 2a_Registro de observación_10022014.docx – 14:9)

Los maestros buscan diversos recursos normativos que se ajustan a su estilo docente y que, independientemente de si funcionan o no, son recurrentes y forman parte de su práctica, de tal modo que incluso estas prácticas llegan a caracterizarlos y a ser distinguidos o diferenciados entre los que componen la academia, ya que los mismos niños

y niñas aprenden a reaccionar y dar determinada a respuesta a una práctica normativa específica.

La manera en la que los docentes se relacionan con sus alumnos se ve influida por este afán de cuidar la disciplina y el orden en el salón; orden que esperan ver reflejado en el silencio y la quietud que puedan guardar los niños y niñas en el aula. Incluso, como ya se mencionó, las preocupaciones académicas ceden en ocasiones su lugar al interés primordial de mantener el ambiente considerado por muchos como idóneo para el aprendizaje; sin embargo, esta no es una cuestión sobre la cual se reflexione o discuta, convirtiéndose en una práctica recurrente o cotidiana, pero no reflexiva, como cuando el docente, casi como un reflejo y sin dejar de anotar la operación en el pizarrón, levanta la voz diciendo:

“Siéntate, Julio, cruza los brazos, escucha”, dice el maestro. (P30: 6b_Registro de observación_05032014.docx – 30:10)

Citatorios o recados y el reporte

“...el mandar un reporte, para mí, es un arma de doble filo”

Existen al menos una práctica de naturaleza semiformal, como el uso del citatorio y el recado, y una formal, como el reporte.

En aquellos casos en que la gravedad de la falta o conducta fuera de la disciplina esperada por parte de los niños y niñas trasciende la amonestación instantánea, el docente puede considerar necesario notificar a los padres de familia acerca del comportamiento del alumno y solicitar su intervención —o al menos darlo por enterado—; en casos como estos, el docente recurrirá a los citatorios o los recados en el cuaderno.

Ambos recursos tienen como objetivo que el padre o la madre de familia firmen el documento y asegurar así que están enterados del comportamiento o la falta que cometió su hijo o hija, aunque eventualmente se utilizan también como un medio para solicitarle que se presente a hablar con el docente. Estas prácticas se distinguen del reporte en que se emplean en eventos de *menor gravedad* y no requieren la notificación formal del director, ni se agregan al expediente del alumno como en el caso del reporte.

“David, siéntate o te pongo otro recado.” (P14: 2a_Registro de observación_10022014.docx – 14:16)

La principal diferencia entre el citatorio y el recado radica en que el primero implica solicitar la presencia de los padres de familia o el tutor del niño o niña, mientras que el segundo solo pretende dar cuenta de alguna situación o comportamiento que el docente requiere notificar a los papás. Ambas se observan como prácticas que, a modo discrecional, son empujadas por los docentes, por lo que, dependiendo del estilo docente, también se diferenciarán y se optará por uno u otro recurso, teniendo como criterios posibles: la gravedad del evento o de la conducta, la recurrencia, los afectados o las consecuencias, por mencionar algunos.

Cabe señalar, por otro lado, que la discrecionalidad con que se implementan estas prácticas pueden incidir en la confusión con respecto a sus causas y consecuencias:

I: ¿A quién le han puesto reporte aquí?
 (KE, NA, levantan la mano).
 CE: A mí no...
 YE: A él, a él (apunta a KE y NA).
 KE: A ti también (se dirige a CE), a ti también.
 I: A Kevin, a Jesús...
 YE: A los tres niños que ve aquí.
 CE: ¡A mí citatorio, no reporte!
 KE: ¡No, también reporte! No digas que no.
 NA: Sí...
 I: ¿Qué es un citatorio?
 YE: Que te pongan un recado...
 (16a_Focal 3B_06102014)

Asimismo, y si bien estas prácticas se observan como recurrentes en la mayoría de los docentes, lo que varía entre su uso son los resultados o las consecuencias de ambas prácticas; en otras palabras, observamos que mientras para un docente el hecho de mandar un recado puede ser suficiente para evitar el comportamiento no deseado del niño o niña, para otro será indispensable hacer un citatorio o incluso poner un reporte.

Además de los citatorios y los recados, se empleó la categoría del "reporte", en la que se agruparon los momentos y comunicaciones en torno a su implementación, así como el uso de otros procedimientos de carácter formal que se aplican en la escuela para establecer sanciones y controlar la disciplina; estas prácticas implican la presencia

o intervención del director, y los niños y niñas se ven involucrados en ellas cuando incurren en faltas consideradas como “graves”.

La práctica del uso de reportes carece de un procedimiento claramente definido en cuanto a su asignación, lo cual quiere decir que la decisión de levantar o no un reporte depende de la opinión de la autoridad correspondiente; puede entenderse entonces que los docentes y directivos utilizan estas sanciones también de modo discrecional, puesto que, si bien pueden estar establecidas en el reglamento escolar, la decisión final será de quien tenga autoridad sobre el niño o niña:

AN: Sí, levanto reportes también.

I: ¿Cómo funciona lo del reporte?

AN: El reporte, este... se anota la falta del alumno, se le manda llamar al papá... y venimos con el director y se le hace... conocimiento de la falta. Se habla con el papá y se le compromete a que esté al pendiente de su hijo para que corrija la falta... Si es tarea, si es asistencia a clase, si es conducta, comportamiento, agresión. Sí. (P60: 14a_Entrevista Ana_08072014)

JO: Si hay un problema, que tengan los niños que venir... Un ejemplo pues... tienen un problema los niños, de conducta, por ejemplo... ¿sí? Este... los traen aquí, hablamos con los niños, eh... si ameritan reporte por lo que hicieron... se les hace, se les levanta un reporte. Se cita a los padres de familia, de preferencia al día siguiente, para hablar con ellos. Y una vez que hablamos con ellos, les exponemos, este... el caso, ya se toman las medidas. (P61: 14a_Entrevista Dir_Jo_14072014)

Si bien durante la investigación de campo esta práctica no fue registrada en las observaciones de manera recurrente, sí se trata de un ejercicio instalado en las escuelas; cabe decir que cada escuela, o mejor dicho, cada director, emplea los reportes según le parece conveniente, al igual que ocurre con los citatorios y recados, sobre cuyo uso decide el docente de manera discrecional.

En la escuela B, no se emplean reportes como tales, porque se les considera como “un arma de doble filo”, ya que el resultado de su uso puede derivar en evidencias que den pie a quejas de los padres de familia ante la Secretaría de Educación por considerar injusto o excesivo el reporte, cuestión que pondría en entredicho la autoridad del director y la eficiencia del correctivo:

RO: Los reportes... el mandar un reporte, para mí, es un arma de doble filo. Por qué, ¿por qué es un arma de doble filo? Últimamente, si yo pongo este reporte a la mamá y le digo: "Señora: necesito que venga porque su hijo, tanto en educación como en el salón, tal, tal, tal tal". Lo firmo, lo sello, es lo que hago... y saco una copia, le saco, pues... una copia, y voy a la Secretaría, voy con la directora, voy con... ¿sí? "Es que el maestro, es que el maestro... me mandó esto y mi niño es un santo" (dice, fingiendo la voz, haciéndola más aguda). Pero ya pasan a otras instancias. (P65: 14b_Entrevista Dir.RO_09072014.docx – 65:15)

En casos como el anterior, el reporte es sustituido por un registro personal en la bitácora (o "lista negra") del director:

"¿Qué es lo que yo hago para que esto no sea...? para que el papá, quede contento y satisfecho... Tengo un cuaderno especial, que yo le llamo mi lista negra." (P65: 14b_Entrevista Dir.RO_09072014)

En esta bitácora se detalla minuciosamente la descripción del evento, las versiones de los involucrados, y sirve como argumento para la plática que se tendrá con los padres de familia del infractor, quienes, en conjunto con el director, establecerán la consecuencia de la falta y firmarán el registro:

RO: Desde este año, porque eh... anteriormente sí, platicaba uno... "¡Es que yo, esto lo otro!", entonces las palabras... así como que... ay ¿qué dije?, ¿qué dijimos? Entonces, hoy... ¡anotado! Me ha resultado, porque cuando hay algún... castigo, y no lo hago yo, lo hacen las mamás: "Señora, este niño adrede golpeó a este niño, por esto, y por esto y por esto... Este niño está golpeado, por esto, y por esto... ¿Qué procedemos, señora? Usted dígame" ... "¡No!, pues usted"... "Yo ya tengo la respuesta, señora, pero no quiero parecer así como que el director exigente... o el director... Usted dígame, ¿qué procede?"..."Pues este..." Ya no saben qué decir (se ríe). (P65: 14b_Entrevista Dir.RO_09072014– 65:11)

Este tipo de situaciones puede dar pie a que se genere una duplicidad de registros y que la información sea controlada solo por el director.

Por el contrario, en la escuela A existe un formato estandarizado para hacer ágil el proceso, que incluye el registro y archivo de los reportes. Los reportes son solicitados la mayoría de las veces por el

maestro del niño que cometió la falta o por el maestro que está de guardia.

JO: Hay un formato... Sí, pues primero... la primera ocasión es una llamada de atención. Verbal en su salón. Si se vuelve a repetir, ya otra llamada de atención, la siguiente ya es un reporte por escrito. Si vuelve a reincidir, o comete otra cosa diferente, pero que sea de mayor gravedad... porque en el... generalmente les damos a conocer a los padres de familia... el reglamento de escuelas... que publicaron los diputados. Que de ahí está basado el reglamento de la escuela. Y ahí vienen, este... faltas leves, faltas graves y faltas muy graves. Si comete una falta muy grave, inmediatamente el reporte. (P61: 14a_Entrevista Dir_Jo_14072014)

El director firma el reporte y luego de haberse cumplido con la consecuencia, la maestra o maestro que está a cargo del infractor guarda el reporte en el archivo del niño, y si bien el aspecto administrativo del reporte sí está establecido, se observó que no hay un reglamento escrito en esta escuela, lo cual da cabida a que cada docente, a partir de su propia subjetividad, establezca las que considera las causas o motivos que hacen que el niño o niña se haga acreedor a un reporte. Por lo general, es el docente quien tiene la iniciativa de levantar el reporte, y el director lo firmará.

En cuanto a las consecuencias de los reportes, también se encontró ambigüedad y diferencias, sobre todo entre las que reportan los niños y las que refieren docentes y directivos. Algunos niños, por ejemplo, opinan que la consecuencia mínima de los reportes es que los pongan a hacer planas, juntar la basura del patio o que llamen a sus padres, y la máxima, una suspensión por tres días:

I: Cuando los han reportado... este... ¿qué les hacen?, ¿cómo funciona lo de los reportes?, ¿quién reporta, el director o la maestra?

CE: El que sea... Depende de qué tan grave sea...

JU: Ajá, a veces nos manda la maestra a la dirección y ya, el director nos expulsa...

CE: O nos llama la atención o...

I: ¿El director toma la decisión?

Grupo: Ajá...

I: ¿Y el castigo mínimo qué es?

CE: Mmmm una suspensión tal vez...

TA: Que te manden tres días a tu casa...

I: ¿Eso es lo mínimo?

RI: No pues lo mínimo de algo puede ser que... que te pongan a juntar toda la basura de la escuela...

Grupo: Ajá...

TA: O que llamen a tus papás...

RI: O un recado...

(P57: 13b_Focal_6C_26062014)

Ante la falta de uniformidad o claridad con respecto a las consecuencias de los reportes, los niños no tienen certezas, lo cual puede incidir en que este instrumento "correctivo" pierda efectividad, puesto que los niños se refieren a "contar" los reportes, si no como trofeos, sí al menos como ostentando cierto orgullo por tener más reportes "coleccionados".

Además de la aparente "naturalización" del uso del reporte y ante la confusión de los niños en este sentido, el correctivo eventualmente no es tomado con la seriedad que la escuela esperaría. Si bien toda ley o norma tiene un cierto sentido de discrecionalidad, la posibilidad de que se trate de una práctica efectiva en cuanto a la formación de los niños y niñas pudiera remitirse a la oportunidad de reflexionar sobre la práctica, su contexto, condiciones y consecuencias, de manera que se pudiesen establecer rutas para acompañar el proceso formativo del niño o niña en cuanto a su comportamiento.

Al indagar sobre la utilidad del reporte, y sobre si se modifica la situación que lo provoca, uno de los directores señala:

I: ¿Y surte efecto?

JO: Pos no siempre, porque hay casos especiales... Hay niños que sí. Al primer reporte ya no vuelven a hacer nada. Pero a otros, se les vuelve a decir, e inciden, se les hacen los reportes, se les suspende... Y es un constante, constante, constante... sobre todo en aquellos casos que los papás casi no... no hacen caso a las llamadas que les hacemos. [...]. Porque son difíciles. Pero a muchos sí funciona. Para los que ya son problemas, problemas, no creo... no funciona. (14a_Entrevista Dir_Jo_14072014)

AN: Son los mismos, este, no... no obedecen. Sí, pues les mandan llamar, pero siguen igual. (14a_Entrevista Ana_08072014)

La efectividad de este y otros correctivos es puesta en duda por los mismos docentes y directores, quienes incluso tienden a reproducir la práctica de manera automática, expresando hasta cierto punto de desesperanza. El reporte puede ser visto como un trámite, una práctica cotidiana que se reproduce, que se sigue y seguirá empleando, aunque no sirva para remediar aquello que lo motiva.

En casos menos frecuentes, los docentes optarán por manejar la situación "a su modo", y al darse cuenta del poco efecto que tiene el reporte en la mejora de conducta del niño, intentarán, como en el caso de la maestra Karen, platicar con el niño o niña y generar un vínculo de confianza para evitar que se reitere la conducta:

"Continuamente está Cristian en la dirección. Muchas de las cosas por ejemplo, muchas de las cosas que hace en el salón yo no lo reporto a dirección, o sea, yo no lo bajo, porque es... mhhh... no, no le hacen nada, entonces yo no lo bajo a dirección, pero cuando ya sucede aquí en el patio, pues ya tengo que llevarlo y ya lo llevo a dirección." (P 2: 10b_Microentrevista a maestra KA 6C.docx – 2:23)

Podría inferirse que en circunstancias como estas, el docente reflexiona su práctica, cuestiona —como en el caso descrito— la efectividad de una práctica ya instalada en la vida cotidiana de la escuela, y cuestiona lo incuestionable, y actúa de manera contraria a la de sus compañeros docentes; el resultado de prácticas reflexivas como las de Karen deja ver un cambio en la mejora del comportamiento del niño en cuestión, por lo que se plantea la posibilidad de que a partir de cuestionarse, de reflexionar la propia práctica, se puedan ir resolviendo problemáticas concretas de la cotidianidad de la escuela.

Luego de haber observado tales cuestiones, se considera que el reporte y otras prácticas para el control de la disciplina, por sí solas, resultan insuficientes e ineficientes para poner remedio a problemas relacionados con el comportamiento de los niños; en específico, el reporte como medida coercitiva no tiene el impacto que se está buscando, que es movilizar a los actores a modificar su manera de desenvolverse de modo puntual y hasta punitivo.

Por otra parte, al reflexionar sobre las causas y las consecuencias que implican estas prácticas de disciplina, se puede inferir que se llevan a cabo acciones concretas para cambiar las circunstancias que atañen al problema y conseguir de esa manera erradicarlo, como se pudo constatar en el caso de una de las docentes de la escuela B.

Sin embargo, en la mayoría de los escenarios escolares, poner reportes, mandar citatorios o escribir recados son prácticas que solamente se reproducen, rara vez se cuestionan o reflexionan, aunque los propios actores constaten cotidianamente que, como herramientas para el control de la disciplina, no producen los resultados esperados. Se observa incluso cómo, al reproducir la práctica del reporte, el docente asume que no pasará nada, que no cambiará nada como consecuencia de su aplicación, lo cual puede generar, por otra parte, un efecto negativo en la relación docente–alumno, ya que crea tensión al poner a prueba el poder de ambos. Alumnos y docentes son quienes, sobre todo, tienden a restarle importancia al reporte, mientras que, para el director, se considera como una evidencia administrativa para justificar que se ha puesto atención al alumno y se ha tratado de remediar o modificar alguna conducta inadecuada del niño o niña.

El reporte se convierte entonces en una práctica administrativa y se le concede un carácter de medida probatoria de que se atendió un problema; se trata de una práctica que ha formado parte de las que se llevan a cabo en la escuela tradicional, en donde la burocracia disciplinaria se ve como un recurso que permite incluso defenderse, hoy en día, ante las recientes legislaciones en torno al *bullying*, en las que los docentes, directivos, padres de familia (o tutores) pueden hacerse acreedores a sanciones y multas de diferente magnitud. El reporte se convertiría en estos casos en una prueba que les permita a los mencionados actores mantenerse “a salvo” de incriminaciones.

Al otro lado de la moneda aparecen los casos de los docente y directores que tratan de evitar el uso del reporte, los primeros, con un interés pedagógico y formativo, puesto que refieren que ya que han comprobado que la práctica de poner reporte no les da el resultado que esperan (erradicar un determinado comportamiento en los niños y niñas), prefieren buscar otros medios para solucionar o corregir las problemáticas; mientras tanto, el directivo que evita poner reportes lo hace como una medida preventiva para no ser acusado ante las autoridades educativas (Secretaría de Educación del estado), evitando así posteriores reclamos o amenazas de los padres de familia, de quienes, según comenta, ya ha habido quejas ante la supervisión, por ejemplo, por la gestión de los días de asueto o por cambios eventuales en el horario de la salida (con todo y su plena justificación, según señala).

Las prácticas orientadas a conducir la disciplina en la escuela tienen estructuralmente la posibilidad de corregir conductas y comporta-

mientos no deseados en los niños y niñas, pero al no ser acompañadas de la reflexión, se transforman en una práctica administrativa con la cual se anticipa que el problema no se resolverá y solo pasará a las manos de los padres de familia, quienes, con frecuencia, tampoco sabrán qué hacer o qué medidas tomar para evitar que el niño o niña reitere el comportamiento, y llegarán a ignorarlo.

Como resultado de un procedimiento similar al descrito, las problemáticas derivadas de los comportamientos de los sujetos tienden a ir pasando de mano en mano, sin que nadie cuestione y opte por prácticas diferentes y que hagan sentido. También se puede inferir que estas prácticas afectan la convivencia escolar, dejando ver que la postura de docentes y directivos tiende al autoritarismo y a la imposición no crítica de la norma, lo cual conlleva una tensión con los agentes que carecen de la posición de autoridad, es decir, los niños y niñas.

Escena 2. La convivencia como contexto del aprendizaje

El aula es el espacio en el que transcurre la mayor parte de la vida en la escuela primaria. Desde las ocho de la mañana hasta las doce y treinta de la tarde —salvo media hora de recreo a las once— los niños y niñas ocupan una silla, de la cual solo pueden levantarse para ir al baño o para ir con la maestra a que les revise el trabajo.

El ambiente en el salón es determinado por la materia y actividad didáctica en curso, así como por los mecanismos que establece la maestra para guardar la disciplina. Para este fin, Ana tiene dos mecanismos claros: el uso de una palabra, vocablo o sonido particular para llamar la atención de los niños, y el empleo de espacios simbólicos. Uno que fue común en casi todos los salones observados es el lugar al frente, junto al pizarrón, justo a un lado del escritorio de Ana:

“Ve a sentarte allá”, le dice la maestra a Nápoles apuntando hacia la mesa del frente, junto al escritorio. (Registro de observación 10032014)

Sentarse junto al maestro es una medida de control o correctiva, pero también preventiva, dado que al menos uno de los alumnos considerados como problemáticos en un grupo de tercero, todos los días se observó sentado en dicho lugar.

Existen dos cuestiones con las que los maestros luchan constantemente en el aula: la plática entre los niños (salvo que sea necesaria para la actividad en curso) y los niños que se paran de su lugar.

Se habla poco de la instrucción, más de la disciplina y la manera de solucionar el conflicto mediante la reflexión. Las problemáticas de casa se reflejan en los niños. Las reglas son lo importante. No se habló del aprovechamiento académico como preocupación, lo primordial es la conducta o disciplina.

Los horarios de la escuela son bien conocidos por los niños, sobre todo, la hora del recreo es anhelada, al igual que la de la salida.

Externan su inconformidad cuando los tiempos no se respetan, como en el caso del evento extraordinario por el concurso de escoltas de la zona. Al llegar la hora de recreo los niños se inquietan más, dicen que están cansados, que quieren salir, que tienen hambre, lo hacen "al aire", no se dirigen a la maestra, pareciera que anticiparan que su petición será ignorada y deben someterse a las reglas de la autoridad, aunque de alguna manera hacen notar su inconformidad. Las reglas las puede romper solo la autoridad, en este caso, las decisiones se manejan de modo horizontal y el reclamo queda en "lo corto", no se formaliza la inconformidad con la autoridad, puesto que se sabe que no será atendida. La voz del niño se nulifica.

El salón es el lugar en donde tienen lugar interacciones en general reguladas por normas de la escuela o de la propia clase, de modo que los vínculos que se establecen suelen ser uniformes, previsibles, regulares, esperados.

La mitad de la jornada escolar en la primaria se anuncia con el timbre para salir al recreo; alrededor de las 10:30 horas los niños y niñas salen de sus salones para disfrutar de 30 minutos de recreo, luego suena el timbre y todos regresan a sus salones, algunos llegan antes que sus maestros; y pareciera que el tiempo dedicado al recreo no fue suficiente para platicar, correr o jugar lo necesario; las voces en el salón son más fuertes en relación con el murmullo que luchaba por acallar la docente antes de salir a recreo, ahora le cuesta aún más trabajo atraer la atención de sus alumnos, pero logra atraer su interés cuando les recuerda que dedicarán el resto de la jornada a una de las materias que parecen disfrutar más, porque, si bien es cierto que las mañanas son de Español y Matemáticas, al cierre del día, las Ciencias Sociales, Naturales o Formación Cívica y Ética implica actividades didácticas que suelen ser más satisfactorias para los niños y niñas, en particular, en

Formación Cívica y Ética platicarán de cosas cotidianas, de los problemas de la colonia, incluso de ellos mismos, tocarán temas de cosas que viven y les interesan.

La docente pide a los niños que se sienten en equipos de cuatro y, cuando están por fin en sus lugares, inicia la lección con una pregunta; muchos levantan la mano, algunos se apresuran a dar la respuesta incluso antes de que la docente señale quién va a opinar; el entusiasmo parece ceder a la petición de la docente de opinar por orden, según ella va indicando. Cada pregunta que hace la maestra se convierte en una carrera por ser el primero en levantar la mano, luego viene la expectativa de haber respondido o no correctamente, por lo que la aprobación del docente será crucial.

Durante la jornada, en varias ocasiones se llevan a cabo entre los niños varias competencias no explícitas: el primero en llegar al salón, el primero en sacar su cuaderno, el primero en terminar la actividad, el primero en responder correctamente. Las competencias no solo tienen lugar en las canchas de fútbol sino también en el aula, las contiendas están a la orden del día.

Se puede decir que un momento característico de las interacciones en el aula tiene que ver con que la docente lanza preguntas abiertas para que los alumnos respondan; los niños y niñas que participan durante la clase son, por lo general, los mismos; pero hay niños que pasarán todo el ciclo escolar sin haber tenido ninguna participación voluntaria. Estos niños suelen sentarse en lugares del salón en los que parecen volverse “invisibles”, tanto para la docente como para los propios compañeros. A diferencia de los más participativos, pocos alumnos querrán hacer equipo con los niños “invisibles”, pese a los esfuerzos de la docente de integrarlos al trabajo de su equipo; los compañeros que más participan, los que quieren terminar primero, los que siempre levantan la mano, tenderán a ignorarlos o a pedirles que se limiten a las tareas que consideran menos relevantes. Esta es una manera de exclusión que pasa casi inadvertida para la docente, quien ahora se dedica a ir de mesa en mesa para calificar lo que van respondiendo en los cuadernos, mientras los niños platican entre ellos y van resolviendo, con diferente ritmo, lo que ha solicitado la docente.

Las actividades que se realizan a modo de plenaria suelen ser las menos, porque, según señalan los docentes, los niños hacen mucho escándalo; el barullo es aún mayor cuando alguno se equivoca y otros lo corrigen, y sonrín, luego de haber volteado hacia donde está la docente, quien con un gesto ha aprobado la corrección.

La docente, mientras camina entre las mesas, intercambia algunas palabras con los niños, quienes no dudan en llamarle en caso de necesitar algo o de tener alguna pregunta; los niños y niñas piden ayuda, aunque la docente a veces no alcanzará a atender a todas las voces que de manera simultánea la solicitan; en ocasiones, se entretiene con los que necesitan más ayuda, parece quedarse más tiempo; les hace preguntas, trata de dirigirlos hacia la respuesta, repite sin chistar la misma idea hasta que los niños dicen haber entendido. Sigue caminando entre las mesas y bromea con algunos, hace comentarios acerca de cosas personales: la fecha de cumpleaños, un recuerdo compartido en el recreo, los nuevos noviazgos, la docente sonríe, pero no por ello los alumnos desatienden por completo su tarea, sino que, ahora sonriendo, vuelven a trabajar en ella.

Luego, la docente va a otra mesa en donde una niña se queja de que otra le “robó” su lápiz, las cuestiona, luego las escucha, después hace más preguntas y alude, ahora involucrando a todo el grupo, a uno de los valores que revisaron en clase: la honestidad. Sin embargo, el diálogo no progresa, parece darse por concluido el tema, porque ahora la docente se dirige a otra mesa que le pide ayuda.

Una niña se lastimó en el recreo, resbaló y al caer se raspó la rodilla; aunque ya el maestro que estaba de guardia la había curado, la niña se queja por el dolor. La docente toma de un anaquel un poco de algodón y lo humedece con una solución que saca del mismo lugar, luego lo pone en la rodilla de la niña y le dice que ella tiene la culpa, por andar pensando en quién sabe qué; las dos se ríen y varios niños y niñas que están alrededor también.

Al finalizar la actividad, la docente hace un balance de los avances, y nombra a los niños que no concluyeron para pedirles que se queden un rato a la salida, aunque en otras ocasiones, también les pide que traigan una tarea “extra”. Ellos aceptan la consecuencia, no cuestionan a la docente y se quedan escribiendo en sus cuadernos hasta diez minutos luego del timbre final, después les dice que pueden salir, suben las sillas a su mesa de trabajo y salen corriendo.

Análisis de la escena 2

Como en el ejercicio de la escena 1, ahora también desarrollamos el análisis descriptivo de las prácticas más recurrentes identificadas en el trabajo de campo, y que se derivan de la escena 2 que recién descri-

bimos. Estas categorías son: Participar en clase y Competir, Excluir al compañero, Externar necesidad, Reflexión maestro–alumno, Acercarse a los niños (Cercanía con el maestro), Manejar emociones.

Participar en clase y competir

“Maestro, ¿quién es el más adelantado?”

Se combina el análisis de los códigos Participar en clase y Competir, puesto que en la práctica cotidiana se presentaron uno acompañado del otro como una práctica recurrente. Participar y competir representan para los niños y niñas la oportunidad de sobresalir, de aumentar su posición social o simplemente de hacerse valer. Se entendió por *competir* aquellas situaciones que revelaran el interés de los niños o niñas por ocupar una mayor posición social en relación con sus pares, ya fuera en el ámbito académico, el deportivo, o de aceptación social, por mencionar los más frecuentes.

Niños y niñas participan en diferentes dinámicas en donde la competencia se hace presente y los involucrados intentan ganar a los contrincantes y demostrar su supremacía. Ocurre con frecuencia que las competencias sean entre grupos de niños, ya sea del mismo salón y grado, o de otros grupos.

La más recurrente fue la competencia académica, en la que el docente juega un rol determinante, puesto que suele alentarla en el aparente afán de motivar a los niños y niñas:

El maestro pregunta quién ya llegó a la primera mitad del trabajo: Diego, César, Karla, Vania levantan la mano. (5b_Registro de observación_26022014)

“Maestro, ¿quién es el más adelantado?”, pregunta César; el maestro no le responde; César sigue escribiendo en su cuaderno. Luego se para y va con el maestro y le muestra su cuaderno; el maestro ve el cuaderno, lo firma y dice: *“Muy bien, César”*. (5b_Registro de observación_26022014.docx)

Terminar en tiempo el trabajo, responder más preguntas en plenaria, traer completa la tarea, hacer el mejor resumen, obtener las mejores notas, y muchos motivos más, suelen ser suficientes para que los niños y niñas inicien la competencia; como resultado algunos

tendrán oportunidad de mostrar su superioridad, mientras otros reiterarán su posición de atraso y hasta confirmarán su mala fama; por esto mismo, los que suelen ganar procurarán participar en toda competencia y los que no, la evitarán en medida de lo posible e incluso se mantendrán al margen de lo que pasa en el salón para convertirse en “invisibles”:

La maestra entrega calificaciones, los va nombrando por lista y les entrega la boleta. Cuando los niños las reciben, algunos comparten entre los que se encuentran más cercanos cuánto sacaron. Unos ríen, otros se gruñen, algunos se comparan con el compañero: “Uy, yo saqué 9”. (7b_Registro de observación_12032014.docx)

Algunas competencias agregarán a la situación emotividad, exaltación, hasta ansia por participar:

El maestro llega y pregunta algo, pide que levanten la mano para participar. Grecia levanta la mano, pero no espera turno y grita diciendo la respuesta. Leslie voltea a ver a Grecia y a Salma (está a dos filas de distancia), intenta responder más rápido que ellas. Otros niños no esperan a que el maestro les dé la palabra y responden. (6b_Registro de observación_05032014).

Sin embargo, las consecuencias de las competencias no siempre coinciden con las expectativas del docente. Se pudo observar cómo el competir puede provocar el distanciamiento afectivo entre los niños, y llevar la competencia a otros ámbitos, y también existe la posibilidad de que surjan conflictos más graves:

MI: [...] Y dijo: “Es que tú vas a ganar el primer lugar” y todavía no sabíamos quién iba a ganar el primer lugar del año, y “solo porque le pagaste a la maestra” y sabe qué tanto. [...] Y ya, fue en esa misma semana que dijo la maestra: “Misael se va a ganar el primer lugar”. Y fue cuando yo dije: “Ya ven, para que se callen todos los que están criticando”. Y ya fue cuando se enojó, y ya no le hablo.

MI: Como cuando jugamos futbol, yo meto un gol o algo, y se encela y empieza a jugar puerco. Como él tiene más cuerpo que todo el salón juntos [se ríen los demás]. Uno va corriendo y te llega así [hace la mueca de aventar a JE], te avienta. (13a_Focal_6A_23062014.docx)

Además de la competencia académica, la deportiva es muy importante para los niños y niñas, sin embargo, al tratarse del deporte los niños y niñas muestran una mayor tolerancia al fracaso y una especie de ética del buen perdedor que no se presenta en el ámbito académico:

CE: También cuando acabamos de Educación Física, fuimos al salón ya después y nos dijo a Dalia, a Evelyn, a mí y a Diego que nos paráramos y nos dieran un aplauso porque... los mejores jugadores y que... sí sabemos saber y perder.

[...] AL: Yo también sé perder y ganar...

[...] EV: yo cuando gané el segundo lugar en unas carreras... yo *deste* [sic], y la niña que ganó en primero le digo: "Felicidades" y la abrazo y le di la mano.

[...] VA: Y yo tengo cuatro trofeos, dos de primero y dos de segundo.

[...] EV: ¡Yo tengo trece medallas!

(13b_Focal_3B_26062014.docx)

Ya sea o no alentada por los docentes, o como producto de una dinámica espontánea, los niños y niñas parecen encontrar una clase de diversión a través de la competencia y si bien en ocasiones les motiva a esforzarse por obtener mejores resultados, también puede ser un factor que incida negativamente en su estado emocional o afectivo:

FE: O sea, tiene las cosas necesarias y ella se enoja que porque Jimena está más bonita que ella. O sea, quiere dar a entender que Jimena está bien apretada y bien fea... Así como para ella hacer sentir mal a las personas y que nos juntemos con ella... (13a_Focal_6A_23062014.docx)

Se pudo observar que participar en clase, por lo regular, se relaciona con la competencia, pero además del ámbito académico y deportivo, la competencia se reproduce también en los juegos y en las peleas de los niños y niñas. Se observó que la competencia es una práctica que permite a los niños y niñas hacerse de una posición o prestigio social, lo cual conlleva beneficios como la aceptación de los pares, pero en ocasiones el aparente ganador de la competencia obtiene un resultado contrario y, posiblemente como resultado de la envidia, es excluido o rechazado.

Excluir o rechazar al compañero

“Pero les caía mal a todos porque era el consentido de la maestra”

Esta práctica se pudo observar tanto en el espacio del aula como en el recreo, y estuvo presente de manera generalizada en los cuatro grupos de las dos escuelas observadas. Se constató que en cada salón existe al menos un niño o niña que es excluido por sus compañeros.

Por “exclusión” se entendió aquel acto que implicaba rechazar, dejar fuera, ignorar o evadir a alguno de los pares, y en esa práctica está implícito el ánimo de provocarle un daño o malestar.

La dinámica en el aula se desarrolla por lo general a través de la exposición del docente y el trabajo individual de los niños y niñas, quienes no están acostumbrados a trabajar en equipo, por eso cuando el docente forma equipos y algún niño no es aceptado por el grupo, lo excluyen:

AL: Es que pues... como... pos a veces el equipo casi no, no hace nada...

[CE se ríe y voltea a ver a DI]... o no te dicen qué hacer...

[...] //CE: Rechazan... a los demás.

[...] CE: Porque... haz de cuenta que... por su letra. Están haciendo una cosa muy bonita, y llega otro: “¿Puedo escribir, ayudarles a ustedes?”, y los otros dicen que “No, porque tú escribes muy feo... Haces las cosas muy mal”...

(P56: 13b_Focal_3B_26062014.docx – 56:5)

Los niños y niñas reconocen cuando existe una dinámica en la que se excluyen unos a otros, dan a conocer la repulsión o desagrado hacia su compañero mediante comportamientos específicos, o incluso con lenguaje físico o verbal le dan a entender que es rechazado:

DI: No nos hablábamos muchos, pero sí, ya “Hola, ¿cómo estás?” [...]

DI: Antes no se hablaban muchos, no se tomaban la palabra...

I: [...] Sí, por ejemplo, yo te digo: “Hola, César”, ¿tú no me respondes?

CE: A veces respondía, pero... ya...

Grupos: Sí, así...

DI: Y sí te contestaban, pero no como de buena gana...

JU: Tons, ya mejor así “¡Hola!” [lo dice rápido y cortado], así normal pues... como...

I: ¿Y por qué se habían enojado, o qué?

TA: Sabe, es que todos éramos muy payasos...

I: ¿Cómo?

TA: Así que cada quién por su lado.

//DI: Es que muchos eran muy... así como que muy cremosos...

TA: Cada quien con su grupito...

(P57: 13b_Focal_6C_26062014.docx – 57:9)

Las intenciones detrás de la práctica de exclusión entre los niños pueden ser muy diversas, sin embargo, se observaron algunos casos de niños que eran conocidos por ser los *predilectos* del docente y también *chismosos* o *soplones*, y a partir de eso eran rechazados por sus compañeros:

JE: Porque Ulises no tenía amigos y por eso, porque le cae mal a todos. Pero les caía mal a todos porque era el consentido de la maestra.

//FE: Iba y le decía a la maestra.

JE: Si él hacía algo, nos echaba la culpa a nosotros [voces simultáneas]. Y es que Ulises sí se cree mucho nomás porque su mamá es la de la cocina. (13a_Grupo focal_6°A)

Además de este tipo de casos, hay otros también frecuentes que se relacionan con una cuestión de agrupamiento casi natural, y tiene que ver con las afinidades que dictan los gustos y confluencias entre los niños y niñas, manteniéndolos cercanos de algunos compañeros, o bien con diferencias que los colocan como distantes o con repulsión hacia otros:

La observadora les pregunta: "Oye, y ¿los listos con quiénes se juntan en el recreo?"; dice Emmanuel: "Con quien quieran"; luego dice la niña: "Pero con los burros no"... (P42: 11a_Registro de observación_12052014.docx – 42:8)

Cabe decir que cuando las situaciones de exclusión son detectadas por los docentes, estos pueden hacer algún intento por modificar la situación y evitar la exclusión tratando de integrar al niño o niña. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no bastará con su intervención para sugerir, o incluso imponer, la aceptación o la inclusión de algunos niños:

"Nilo, acércate más", dice el maestro, quien también se dirige a César y a Héctor: "Niños, Nilo se va a acercar más". Nilo se inclina sobre la hoja

que está en el lugar de Héctor, pero en cuanto el maestro voltea la mirada hacia otra mesa y no lo ve, deja de hacerlo y vuelve a su lugar, no escribe, juguetea con el lápiz, no se involucra con César ni Héctor quienes están escribiendo. (P26: 5b_Registro de observación_26022014.docx – 26:12)

En este caso, el resultado fue que los niños continuaron con sus tareas, sin procurar una interacción más cercana con su compañero. La solución del maestro parece no haber sido suficiente.

Hubo otras ocasiones en que, cuando el docente se percata de una situación de exclusión, el tomar conciencia de ello, le lleva a intervenir para resarcir los daños. Tal fue el caso de la maestra de sexto C de la escuela B, quien señala:

[...] llevaban dos semanas que yo veía... uno se acostumbra a ver los grupos, de niños con los que se juntan, y había niñas que se quedaban solas... [...] y les pregunté, [...] "Oye, ¿por qué ya no te juntas o ya no se juntan?". Empezaron a tener muchos problemas entre ellas... que por los niños. [...] y pues entonces: pues, ¿qué está pasando?... Ya comencé a platicar con ellos y todo. (P67: 14b_Entrevista KA_09072014.docx – 67:31)

Como contrario a la afinidad, la cual permite incluir y acercarse, la disimilitud hace que los niños se excluyan o rechacen. Los casos de exclusión observados dan cuenta de prácticas en que el excluir implica la no aceptación ni tolerancia hacia los pares. Se observa cómo en el acto de excluir se rompen o congelan los procesos de sociabilidad, aun cuando el motivo de la exclusión sea transitorio, puede repercutir en el ánimo, no solo de los directamente involucrados sino que suele contagiar a un grupo más extenso, cuestión que implica que algunos docentes observen, reflexionen y actúen con la intención de evitar estas prácticas.

Reflexión del maestro con los alumnos

“¿Qué dice el libro?”

La “reflexión” se entiende como una práctica que favorece la comunicación y la convivencia, puesto que se presenta como una práctica que permite reconocer una situación, tomar una decisión o postura al respecto, y actuar en consecuencia. En la observación realizada en el campo, se apreció de manera recurrente la práctica de la reflexión entre el docente y los alumnos con una connotación de regulador en la

tensión que se establece entre las relaciones de poder entre los niños y niñas; aunque también se llevó a cabo a manera de práctica disciplinaria o con finalidades pedagógicas como emulación del método socrático.

Si bien la reflexión óptima puede generar el diálogo, también se observó un tipo de reflexión unidireccional, como una especie de introspección compartida por el docente con sus alumnos, cuya intención primordial es aleccionar o disciplinar. Se observó que esta reflexión se emplea para disuadir o influenciar la conducta o el pensamiento del niño o niña, sobre todo en situaciones de conflictos, peleas o cualquier otro momento en el que los docentes consideran que deben intervenir para darles a conocer su opinión al niño o niña sobre lo que está aconteciendo y cómo creen que debería ser, y solo eventualmente procuran que su interlocutor también aporte ideas o haga comentarios al respecto.

Si bien esta práctica parece contradictoria de la finalidad conceptual de la reflexión, se la categorizó así dado que los mismos docentes se refieren a este comportamiento como una reflexión.

O sea, es lógico que se viene en cadena, y antes era yo muy dado a... ¿cómo se llama? a... nada más llamar la atención o reflexionar... que se sigue haciendo. (14b_Entrevista JL_30062014)

Aunque la mayoría de estas reflexiones no consisten en un diálogo bidireccional, sino que la o el docente toma el rol de aleccionador, la práctica da más bien indicios de una postura flexible del docente, más o menor abierta al diálogo.

Cuando el docente recurre a una reflexión mediada por el diálogo, asume que dedicará tiempo y atención al problema, y que incluso se puede ser cuestionado por los niños, por lo tanto, se expone a una postura abierta y hasta vulnerable, de modo que cede por lo menos en cierta medida su posición de poder, contrario a lo que sucedería cuando busca una solución a la situación, que si bien resulte más rápida, puede ser ineficiente o hasta intrascendente. El maestro que lleva a cabo esta práctica parece tener la intención de invitar a pensar, pero para que esto suceda se requiere que el niño o niña también participe de la reflexión y posteriormente del diálogo.

Podría decirse que en este indicador se agruparon aquellos esfuerzos o intenciones de los docentes por provocar la reflexión entre sus alumnos, así como los momentos o situaciones que implicaban

una reflexión entre el docente y los niños y niñas, ya fuese a modo de diálogo o en un sentido aleccionador.

La maestra AN (de tercero B) está parada en una esquina de la cancha. Llega con ella un grupo de niños y varios acusan a Nápoles quien, según dicen, levantaba por la camisa a otro niño más pequeño que él. La maestra le pide a un niño de sexto que se acerque, el niño estaba parado a dos o tres pasos de ellos; el niño de sexto es más alto que Nápoles incluso, y la maestra le pide que intente jalar a Nápoles; el niño fácilmente toma a Nápoles por el cuello de su camisa y lo jala. La maestra le da las gracias y el niño se va. Luego, se vuelve hacia Nápoles y le dice: “¿Qué va a hacer cuando un niño más grande le haga lo mismo?”. Nápoles se ríe y levanta los hombros, luego la maestra les dice que ya se vayan a jugar. Los niños se retiran. (4a_Registro de observación_24022014)

Son más esporádicos los casos en que el docente da al menos un espacio para que los niños respondan al planteamiento que les hace, sin embargo, la respuesta del niño o niña puede darse de manera automática, o bien se limitará a decir exactamente lo que el maestro quiere escuchar, sin realizar un proceso de introspección más profundo y autónomo. Incluso se observó de manera frecuente que los niños y niñas se rehúsan a responder o se muestran indiferentes a los sermones o aleccionamientos del docente:

Maestra: “Pedro, en todo caso, yo creo que la solución era que vinieras a avisarme que tu compañero no te permitía y que tú seguías, pero lo que hiciste estuvo muy mal, en golpearlo primero [a Pedro], y tú estuviste muy mal en seguir la agresión... [a Kevin]... ¿Qué dice el libro?... ¿Que resolvamos los problemas agrediendo al otro? ¿Que va a ganar el que golpee más fuerte? ¿Eso dice el libro, Pedro? ¿Qué dice el libro? [Pedro calla]... que debemos qué... [Silencio]... Ahhh eso dice; ¿y por qué están haciendo lo contrario? [los tres niños siguen discutiendo mientras la maestra está hablando]”. (12a_Registro de observación_19052014)

En este ejemplo se observa también que la docente utiliza el libro como autoridad, implicando que se trata de algo que ya han aprendido, y argumenta así la validez de una norma o del comportamiento que se espera de los niños y niñas. El ejemplo citado se refería a una pelea que hubo entre los dos niños por disentir respecto del turno que tenían para llenar un balde con agua de la llave del baño de los

niños, tarea que les había encomendado la docente, quien orienta su reflexión (unidireccional) hacia el hecho concreto de la pelea y su consecuencia, pero no va más allá, no busca ir más allá de los hechos, y dado que ambos niños pelean de manera recurrente, desaprovecha la oportunidad del diálogo y la reflexión compartida que posibiliten una solución eficiente para esta particular relación entre los niños.

También se pudo observar que cuando se presenta algún desacuerdo, si el maestro se toma el tiempo para dialogar y resolverlo, la solución trasciende más allá del arreglo inmediato del problema y se convierte incluso en un aprendizaje; fue el caso de un conflicto que tuvieron las niñas de tercero mientras jugaban fútbol:

EV: Como ayer: estábamos jugando fútbol y entonces el maestro nos puso a jugar, y Grecia fue y pisó el balón, y entonces ella se cayó y me estaba echando la culpa a mí... que le andábamos haciendo caras, y como también a ella yo también le metí gol, entonces yo le estaba pegando y ella no la agarraba, y entonces, *deste [sic]*...

//CE: ...El maestro dijo...

EV: ...ella abrió los pies y Grecia dijo que me calmara y le metí gol, y entonces ahí ya hablamos en el salón, del respeto...

(P56: 13b_Focal_3B_26062014.docx – 56:6)

En este caso, la intervención del docente fue indispensable para que las niñas recapitularan los hechos y fueran conscientes de que se trataba de un malentendido y limaran asperezas, lo cual sucedió a través de un diálogo que dirigió el docente, en el que les habló del valor del respeto.

Las ventajas que se derivan de fomentar la reflexión en los alumnos, si bien son conocidas y hasta corroboradas por los docentes —a veces limitados por recursos de tiempo o incluso de habilidades de comunicación—, ponen en marcha una práctica de diálogo reflexivo, lo cual sucede durante una situación de indisciplina, o bien cuando las prácticas comunes de disciplina, como las sanciones o la plática con los padres de familia, han sido agotadas sin generar los resultados esperados. En el caso de al menos una de las docentes entrevistadas, reportó que utiliza el tiempo de la materia de Formación Cívica y Ética para que los niños reflexionen y dialoguen.

Algunos docentes consideran que, cuando se da la apertura hacia una reflexión más profunda, es porque la madurez de los niños lo permite; pero cuando los niños y niñas no son maduros se decide aleccio-

nar, por lo que la reflexión se da en pocos casos con primaria baja, y se tiende a reflexionar más con los de primaria alta:

...yo quería seguir en sexto, [...] tienen otro tipo de juicio, y... pues para mi estilo, yo es más como que enfocado como a ver, como que reflexiona... y sobre la reflexión, vámonos. Aquí como con los niños de tercero es... a mí, a mi criterio, es como irles marcando hábitos. (14b_Entrevista JL_30062014)

La reflexión es una práctica que los docentes emplean cotidianamente, y aunque por lo general se presenta más como un recurso disciplinario o aleccionador, también da cuenta de cierta flexibilidad de los docentes, y se presenta como una opción diferente de otras prácticas normativas; asimismo da pie para que se establezca un diálogo horizontal que favorezca competencias como la comunicación asertiva.

Acercarse a los niños

“Yo creo que aprendes a querer a todos los niños”

La relación entre el docente y sus alumnos tiene una connotación de formalidad por ser parte de un sistema de educación formal, de modo que suele desarrollarse como un vínculo respetuoso, vertical, serio, en el que las muestras de afecto son opcionales, dado que la finalidad de los docentes es establecer el tipo de relación que les permita enseñar a los niños y niñas, y que estos puedan aprender.

Si bien no es frecuente que se observen vínculos cercanos entre docentes y alumnos, sí se encontró que en determinadas circunstancias y en pocos casos los docentes entablan vínculos más estrechos, orientados a acercarse a los niños a un nivel más personal y hasta amistoso.

Este tipo de prácticas solo se percibieron en una de los cuatro docentes observados, y se corroboró que la cercanía con los niños no solo favorecía el aprendizaje de los alumnos sino que además incidía de modo positivo en otros aspectos conductuales, y en el reconocimiento legítimo de los niños y niñas hacia la autoridad que le otorgaban a la docente. Se trata de una docente que está frente a un grupo de sexto grado, joven y enérgica, que tiene apenas un par de años de experiencia frente a grupo en primaria pública. El fomento de una relación cercana con los alumnos se observó como una práctica que repercutía positivamente en el aprendizaje y la convivencia del grupo de esta docente.

Se consideró necesario el análisis de estas prácticas de “acercarse a los niños” dado que el vínculo entre la docente y sus alumnos fue recurrente y característico de la manera de relacionarse entre ella y sus alumnos; además, tanto en la entrevista como en el grupo focal, la docente y sus alumnos mencionaron como una cuestión positiva el hecho de contar con un vínculo de cercanía entre ellos.

La dinámica de la relación que establece esta docente con sus alumnos se manifiesta principalmente en el lenguaje, en la manera como se comunica con sus alumnos, utiliza bromas y sarcasmos; no se trata de un lenguaje que se pudiera clasificar como cariñoso, sin embargo, es recibido con agrado por los niños y niñas:

“No me muerdas la pluma”, dice la maestra a Cristian, “Pos así estaba”, responde Cristian; “Ashhh, no...”, responde la maestra sonriendo y sigue caminando al frente del salón. “Empieza a leer José Luis, van a leer por lista: 5, 6, 7 y así...”, “Espérenme porque a Diego le hablan allá abajo...” [con tono sarcástico], dice la maestra. “Ah, ¿no te hablan?, entonces cierra la puerta... Gracias”, dice la maestra. (11b_Registro de observación_14052014)

La disciplina no se exige en esta relación cercana, y pareciera que una estricta petición de la maestra se vuelve irrefutable para los niños y niñas, que atienden sin replicar a sus solicitudes, lo cual se corroboró como la legitimación de la autoridad de la docente, quien incluso en eventos de conflicto tuvo una respuesta positiva de sus alumnos:

Es el turno de Tadeo, pero no se pone de pie. “¿Estás muy cansado?”, dice la maestra. El niño no responde, pero se pone de pie y sigue leyendo. La maestra lee el último párrafo de la lectura. (11b_Registro de observación_14052014)

La maestra tiene conciencia de este vínculo con sus alumnos, incluso señala que su estrategia fue mostrarse estricta desde el inicio del ciclo escolar, pero un par de semanas adelante, comenzó a bromear con los niños, de modo que, según señala, es posible tener el respeto, pero también la confianza de sus alumnos:

Y pues “Buenos días”, les digo a los chicos. Al inicio pues sí era un poquito más seria, ahorita ya ves, les digo: “Ay no, qué feos están”... Y me la llevo

así. O el día que no les digo: “Maestra, ¿ahora viene enojada?”, “¿Por qué?”, “Ay, ni nos dijo feos”... “Ay... están bien feos, ya saben”. Entonces como que... ya hay un vínculo... pues más cercano hacia los niños. (P67: 14b_Entrevista KA_09072014.docx – 67:2)

Los alumnos de esta docente fueron los únicos, de los cuatro grupos de participantes, que se refirieron a su maestra con claras muestras de cariño, reconocimiento y confianza:

I: ¿Sí platican mucho con su maestra, verdad?

Grupo: Sí, sí, sí.

TA: La verdad, yo le tengo mucha confianza a la maestra...

CE: Tenemos mucha comunicación con ella...

(P57: 13b_Focal_6C_26062014.docx – 57:45)

Estas prácticas que propician la cercanía con los alumnos también se reflejan en los resultados y mejoras académicas, por ejemplo, cuatro de las alumnas de esta maestra están en la escolta como reconocimiento a su rendimiento académico. Además, se constató el caso de un niño que, como resultado de varias semanas en las que fue estableciendo una relación más cercana con la maestra, mejoró su conducta y comportamiento, que habían sido hasta entonces calificados como malos:

Cristian le comenta algo a la maestra, ella le responde, una niña que está cerca de ellos dice: “Maestra, al fin que está trabajando y le rompemos su sueño”, dice refiriéndose a Cristian, “Y sí... lleva doooooo semanas trabajando”, dice la maestra. Cristian dice que hay que traer el cuaderno de Matemáticas para el viernes, “Ay, apoyen a Cristian”, dice la maestra, “¡Nooooooo!”, gritan los niños [se ríen todos]. (P47: 11b_Registro de observación_14052014.docx – 47:19)

En el caso de la mayoría de los docentes, la manera de relacionarse es diferente, se orientan a relacionarse solo con la finalidad de ser enseñantes, por lo cual recurren a prácticas enmarcadas en la distancia emocional, indiferencia o hasta frialdad hacia sus alumnos. En el caso de esta docente de sexto grado se observa una práctica diferente recurrente; incluso, a diferencia de sus colegas, fue la única que en la entrevista manifestó sentir cariño o aprecio por los niños:

Entonces siempre soy así, yo creo que... al inicio, me porto muy seria, muy así... [...]. Y ya después como que comienzas a conocerlos y yo creo que les tomas cariño. Si te gusta tu grupo y todo, yo creo que aprendes a querer a todos los niños. [...] Porque yo escucho a muchos maestros que: "Ay nooo, este niño latoso", o... A veces los niños quieren que los escuches nada más... porque a veces: "Maestra, ¿le puedo platicar algo?". "Sí, claro"... No les pregunto. Yo no les pregunto: y qué pasó... No. Los escucho. [...] y como que ellos sienten que a uno les interesa, porque se ve ese interés en ellos. (P67: 14b_Entrevista KA_09072014.docx – 67:39)

Por lo observado en la dinámica de los diferentes grupos, el caso de este grupo de sexto mostró menor recurrencia en situaciones de agresiones y conflictos entre los niños, así como un mayor nivel de aprovechamiento y desempeño académico, según lo referido por algunos de los participantes; lo cual se pudo constatar. Aunque si bien no se tienen elementos suficientes para relacionar estas como implicaciones con el tipo de relación que existe entre la maestra y el grupo, las observaciones sí dan referentes para reflexionar al respecto.

Manejar emociones

"...saber qué es lo que está pasando con el chavo"

Al igual que sucede con la categoría anterior, esta práctica relacionada con manejar emociones solo fue abordada por uno de los docentes como resultado de la reflexión de sus propias prácticas, por lo tanto, se consideró relevante dar cuenta de la manera como el docente generó su reflexión. El docente se refirió al manejo de emociones como algo que puede ser de ayuda para mejorar la comunicación, cuestión que para él influye decisivamente en lo que se produce en las interacciones de los niños y niñas.

El docente de tercer año señaló un par de ejemplos de malos entendidos, que trascienden y afectan las relaciones entre los niños. La preocupación del maestro es congruente con las prácticas que se observaron en su aula, puesto que incluyó diversas actividades que implicaban que los niños y niñas reconocieran y expresaran emociones, y eventualmente, las prácticas involucraban también a los padres de familia.

El maestro parece atento a lo que sucede en el desarrollo socioemocional de los niños en las diferentes edades y expresa cómo reflexiona ante ello:

[...] en... tercero... fue como que más tranquilo [...] los niños no están muy maleados [...] aunque sí llega a haber niños con groserías o algo, pero... [...] son como manejables, todavía los niños se les puede decir: "Oye, discúlpate; viste lo que hiciste"... entonces, notan ellos como que su sentido moral, como decir: "Sí la regué". [...] Con los niños de sexto [...] noté, sobre todo: rencor, sentimientos de ira, de rencor [...] a uno lo hacen como que tener... uno tiene que ser más...más hábil también en la cuestión de... manejo de emociones, personalmente: saber qué es lo que está pasando con el chavo, tener también como que igual, más habilidad con la cuestión de las relaciones interpersonales [...], sí se nota la diferencia. (14b_Entrevista JL_30062014)

Según lo refiere este docente, el manejo de las emociones está relacionado con las habilidades de manejo de emociones y de las implicaciones morales que de ello derivan. Sin embargo, para el docente esta situación se reduce a las pocas habilidades para la comunicación, misma que, como él lo señala, no es considerada como un tópico en la formación durante la educación básica, ni fue incluida en su formación como normalista. El docente externó su preocupación por la manera en que se comunican sus alumnos, las formas en que se expresan y dicen las cosas, que inciden más que el propio contenido, y reconoce incluso que, a nivel personal, tiene carencias o conocimientos insuficientes para llevar a cabo una comunicación más asertiva:

[...] sino que últimamente estoy insistiendo en cómo lo comunicas... [...] Y es que lo comunican, y los niños es muy común el "me pegó", "me pegó", y el "me pegó" suena así como que... parece ser que fue con toda la alevosía, y a veces, ya indagando, dices: a ver... espérame... [...] Sino más bien como el, como el decir: "Oye, pero ¿viste la diferencia entre lo que es un accidente a una agresión con intención?", y ya, a veces ya... Y me tocó precisamente con... en este grupo pues, al momento de estar haciendo la... de indagar... y de repente te das cuenta que ellos... pero en el momento que sienten el golpe es "me pegó". (14b_Entrevista JL_30062014)

Esta reflexión de su práctica implica que el docente insiste y reconoce que él mismo necesita adquirir más habilidades de comunicación y manejo de emociones para luego poder compartirlas con sus alumnos.

El reflexionar sobre la práctica y manifestar la intención de ayudar a los niños marca ya una diferencia en cuanto a la relación que establece este maestro con los niños, así como las relaciones que ayuda a modelar a través de su propio comportamiento, y aunque si bien no son tan cercanas como en el caso de la docente de sexto, sí se pueden asociar con el respeto y aprecio que tanto sus alumnos como los otros niños y niñas de la escuela refieren tener por el docente:

A mí, mi preocupación particular es, veo algunos niños y también me veo a mí, como con falta de recursos en decir: poder apoyarlos en decir: ¿cómo ser más asertivos? [...] hay niños que fácil son blancos de, son blancos fáciles de ser víctimas... [...] sí veo que le falta habilidades como para decir: "Oye [hace seña de 'alto' con la mano], esto no me gusta o esto no debe de ser así" [...] Y a veces entra también la labor del maestro, de decir, este... "Te sugiero que le digas"... [...] últimamente he insistido mucho en enseñarles, y ellos [...] se sacan de onda porque: "El maestro me está pidiendo que yo ponga en paz a mi compañero". (14b_Entrevista JL_30062014)

Discusión teórico–empírica de las prácticas del aula

El anterior análisis descriptivo nos proporciona elementos para una discusión teórico–empírica que, derivada de los datos recolectados en campo, y al poner la mirada en aquellas prácticas que inciden en las maneras de convivir de la escuela, identificamos los siguientes temas:

- Moverse y platicar: lo que los niños y niñas quieren hacer en el aula.
- Disciplina y autoridad: desde la distancia o desde la cercanía.

Como pudo observarse en la vida cotidiana de las aulas de la primaria, se establecen diversas dinámicas de interacción, sin embargo, desde nuestra mirada, que implicaba el tratar de entender cuáles y cómo eran las prácticas que construían la convivencia, encontramos que en el aula se establece una tensión cotidiana en la que por un lado

se encuentran los niños y niñas buscando oportunidades de moverse y de platicar, y por el otro, los docentes y directivos, que intentan mantener la disciplina en el espacio de aprendizaje.

Dada la importancia que deriva de la recurrencia de estas interacciones, a continuación analizamos dicha tensión, para lo cual separamos los constructos y los discutimos desde las posturas de diversos autores.

MOVERSE Y PLATICAR: LO QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS QUIEREN HACER EN EL AULA

Los hombres no se hacen en el silencio,
sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

PAULO FREIRE

El espacio del aula se llena en cada momento de la jornada con diversas prácticas pedagógicas, que cuando se basan en un estilo tradicional del docente, suelen dejar fuera el carácter lúdico en las interacciones con fines didácticos; sin embargo, los niños y niñas buscan los momentos y las situaciones idóneas para poder moverse y también platicar dentro del aula. En los siguientes párrafos tratamos de desarrollar un análisis que nos permita comprender cómo suceden las prácticas de movimiento y de plática en el aula.

En el aula puede observarse, con todo y las constantes llamadas de atención de los docentes, las intenciones de los niños y niñas de pararse y, casi con cualquier pretexto, hacer algo de movimiento físico.

El movimiento significa, en su concepción más general, cualquier cambio o transición de un estado a otro (Eisenberg y Grasso, 2007); es parte de la materia, y en ese sentido, es parte también de los seres humanos; el *soma* desde la perspectiva griega significa "el cuerpo viviente en su totalidad" (Hanna, 1980, en Eisenberg y Grasso, 2007, p.50), de modo que "el *soma* emerge como un sistema que siempre lucha para lograr estabilidad y balance, tarea que toma lugar en el tiempo y nunca es completada" (p.50).

Esta búsqueda de balance es inherente a todos los seres humanos, puesto que cualquier cuerpo sin movilidad se atrofia. En el caso de los niños y niñas, el movimiento es un medio que les permite buscar ese balance constantemente, de modo que, al encontrarse en un periodo

vital caracterizado por el desarrollo físico, no es de extrañar que los movimientos les resulten necesarios y hasta una parte elemental de su proceso de crecimiento. En este sentido, entendemos por qué el aula de la escuela primaria es, aun en los momentos de mayor quietud, un claro ejemplo de la búsqueda del balance del soma en el sentido de que forma parte de los niños y niñas, de estar vivos: “el soma con respecto al ser humano es la persona viviente” (p.50).

Existe incluso una vertiente pedagógica conocida como *educación somática* que entiende que “sin el movimiento corporal, no hay posibilidad de autoconocimiento o autoconciencia de nuestra existencia” (Eisenberg y Grasso, 2007, p.51). Desde el punto de vista de esta educación, el movimiento permite el proceso de aprendizaje, así como entender cómo mejorar la manera en que funciona nuestro soma. Por eso cabe la posibilidad de cuestionarse en qué circunstancias el movimiento puede convertirse en una vía para la construcción del aprendizaje, y en el caso de lo que ocupa a esta investigación, también podría ser un medio de construcción del tejido social pues, como señala Le Boulch (1985, p.60):

[...] el carácter expresivo del movimiento que remite a la persona ya que traduce la emoción y la afectividad, no es nunca una expresión pura, sino expresión en presencia de los demás, por ende, expresión para los demás. Los movimientos expresivos del cuerpo, sus reacciones tónicas, adquieren una dimensión social en la medida en que se revisten de un sentido pragmático o simbólico para los demás.

Además, con base en lo observado, constatamos lo planteado por la llamada “Teoría de energía sobrante” propuesta por Evans y Pelligrini (1997, en Vila, 2010), en la cual, según los autores, los niños y niñas buscan un “desahogo”. Luego de estar sentados por espacios prolongados, se va acumulando la energía en los niños y niñas, de modo que cuando comienzan a aparecer la inquietud, la agitación y los niños se empiezan a “desenfocar”, se debe reconocer que es necesario que tengan un descanso, que, según los autores, se obtiene en el recreo, luego del cual los niños y niñas regresarían más frescos, aunque nunca se cansan de jugar (Evans y Pelligrini, 1997, en Vila, 2010).

Se pudo observar que no solo luego de los largos ratos de quietud los niños y niñas buscan moverse, también ocurre recién llegados al salón o incluso al volver del recreo; mientras los alumnos ponen pretextos para pararse, ir de un lado al otro del salón, los docentes

invierten un tiempo considerable en estar recordándoles, pidiéndoles, ordenándoles que vuelvan a sus lugares y se queden sentados y en silencio.

Ahora bien, consideramos que la interacción social es objetivada a través del cuerpo y sus movimientos, aunque posiblemente la tensión surja al no poder delimitar cuáles movimientos, y en cuáles momentos concretos, son impedimento para el aprendizaje en el aula. De acuerdo con lo observado en la jornada escolar, esta necesidad de moverse se va incrementando conforme transcurren las horas, y junto con la posibilidad de platicar, constituyen las prácticas de mayor disfrute de los niños y niñas.

Platicar, por su parte, se considera también como otro de los intereses de los niños y niñas. Comunicarse constituye una necesidad primordial del ser humano, pero también está limitada o normada en el espacio del aula, puesto que para los docentes la plática durante la clase se traduce en una falta de disciplina y un distractor.

A los niños les gusta platicar, la posibilidad de comunicarse con otros los hace parte del grupo, los acerca. En el recreo la mayoría de los niños y niñas platican libremente, y aunque en el aula está prohibido hacerlo sin autorización del docente, ellos buscan los medios para comunicarse, lo hacen en voz baja y evadiendo la mirada del docente, o incluso por medio de *papelitos* que van y vienen de un lado a otro del salón.

Platicar hace posible la socialización y la sociabilidad; la primera les permite a los niños y niñas internalizar la realidad social, hacerse presente y ser miembro de ella (Berger y Luckman, 2003), les permite aprender las normas de comportamiento, se comunican para adaptarse ya sea a las demandas del docente y la escuela, ya a las del grupo, a sus pares; mientras que la segunda hace posibles los intercambios, puesto que la conversación se convierte en una interacción recíproca (Simmel, 1971), cuestión indispensable para que acontezcan la comunicación y la convivencia.

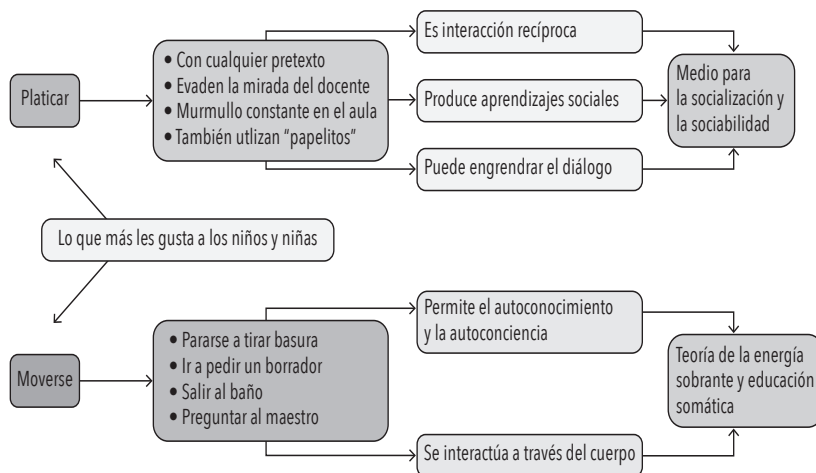
La diferencia entre diálogo y plática estriba en que el diálogo es, de manera expresa, la plática entre dos o más personas en la que se intercambian ideas o sentimientos o se busca un convenio (Real Academia Española, 2016). La plática es la antesala del diálogo, y a los niños y niñas les gusta hacerlo. Mientras están en el salón comparten a través de sus pláticas cuestiones tanto académicas como personales; platicar les permite conocerse, y ellos mismos reconocen la plática como una práctica de sociabilidad mediante la cual pueden conocer

a otros, ya que señalan que no “conocen” a aquel compañero con el que han compartido el aula por meses y, sin embargo, por no haber platicado con él, no saben quién es, incluso desconocen su nombre. Freire señala que el diálogo es un fenómeno de la intersubjetividad humana, es también relacional y nadie tiene la iniciativa absoluta; los sujetos se expresan y expresan su mundo, en eso consiste su comunicación; el diálogo auténtico implica el reconocimiento del otro y de sí mismo en el otro, por decisión y por compromiso se colabora en la construcción de un mundo común (Freire, 2005).

La práctica de la plática está presente en todos los momentos y espacios de la escuela —incluso cuando está prohibida—, por lo que se presenta con muchos matices: la plática que sucede dentro del aula, por lo general, excluye al docente, puesto que este pretende el orden y la quietud de los niños y establece comunicación con sus alumnos sólo con la finalidad de enseñar, pedir, ordenar, indagar, de modo que en raras ocasiones permitirá que los niños y niñas mantengan pláticas entre ellos; otras son las pláticas que suceden entre los pares, estas se presentarán en tonos, matices y con objetivos tan diversos que sería una copiosa labor tratar de describirlos.

Moverse y platicar son prácticas que se aprecian en la vida de todas las aulas, y que, por lo general, se relacionan con las prácticas de disciplina que, como una consecuencia, se posicionan en el otro extremo del eje de las interacciones en el aula (véase la figura 8).

Figura 8. Sociabilidad y socialización entre pares



DISCIPLINA Y AUTORIDAD: DESDE LA DISTANCIA O DESDE LA CERCANÍA

Para cambiar a la persona hay que amarla.
Nuestra influencia llega sólo a donde nuestro amor.

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

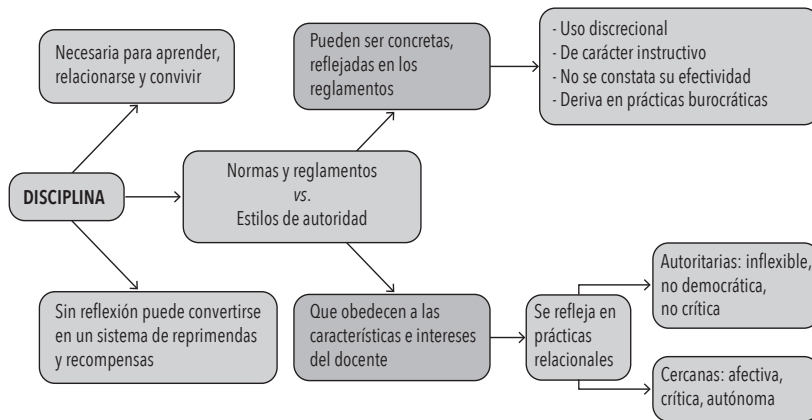
Las expectativas e intereses de los docentes y directivos se centran en lograr un ambiente escolar propicio para el aprendizaje, lo cual conlleva el surgimiento de diversas prácticas de disciplina que se diseñan con diferentes características en cada escuela. Las normas y reglamentos forman parte de dichas prácticas, y de ellas derivan el uso del reporte y los otros correctivos que se han comentado. Sin embargo, estas prácticas no siempre dan los resultados esperados, y hasta por el contrario, pueden revelar la ineffectividad de su uso, yendo desde la apatía hasta la desesperanza que surge como producto de enfrentarse con situaciones que reiteradamente le recuerdan a la autoridad escolar que algo no está funcionando y que pareciera que no hay nada que se pueda hacer al respecto.

La tensión se produce entre el anhelo de los niños de poder moverse y platicar en el aula, y el afán de los docentes de mantener la disciplina. Es de subrayar que estas tensiones —y su gestión— implican el uso de un tiempo del aula significativo, mismo que podría ser empleado, por ejemplo, en cuestiones académicas; pero en esta investigación solo analizamos el tema relacionado con la convivencia.

Ahora que ya hemos abordado la discusión sobre el movimiento y la plática, aclararemos el otro extremo de este eje de análisis: la disciplina (véase la figura 9).

La disciplina, como constructo, difícilmente se puede limitar a una sola concepción. La complejidad que le es inherente se relaciona con los diversos enfoques o perspectivas de quienes la aplican, viven, demandan. La diversidad está presente en la manera de entender la disciplina. Sin embargo, existen factores que permiten considerar una acción del alumno como indisciplina, por ejemplo: “el momento, el lugar, las personas ante las que dicha acción se produzca y las características personales del propio sujeto”, y dependiendo de quién sea el afectado (Watkins y Wagner, 1991, p.19).

Figura 9. Normas y reglamentos vs. Estilos de autoridad



La dificultad para definir o conceptualizar la disciplina es la misma a la que se enfrenta el maestro en sus esfuerzos por fomentarla. La problemática tiene su origen en la necesidad de un juicio valorativo, a través del cual se “juzga una conducta como aceptable o no aceptable” (Watkins y Wagner, 1991, p.21).

Cabe hacer también una reflexión desde la perspectiva de Foucault, quien dedica un apartado a la “Disciplina”, entendida como los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad–utilidad” (Foucault, 2002, p.141). Ese control sobre los “cuerpos dóciles” permite que se genere “fuerza útil” cuando el cuerpo es productivo y sometido (p.33) y también puede ser utilizado, transformado y perfeccionado (p.140). En un sentido positivo de esta postura foucaultiana, surge la posibilidad de acompañar el cuerpo con la finalidad de hacerlo útil a través de métodos a los que se refiere como “el arte de las distribuciones”.

Esta visión nos permite entender que tal práctica en las escuelas, en la que se busca el sometimiento del cuerpo en el espacio del aula, puede tener como finalidad la de prepararlo para ser útil; en otras palabras, el docente procura que los movimientos de los niños y niñas sean los que favorezcan un entorno propicio para aprender.

Desde otro enfoque, y al pensar en cuáles son los componentes de la escuela y lo escolar, trae a nuestra mente imágenes claves: grupo, profesores en clase, disciplina y obediencia (Masschelein y Simons, 2014), y aunque el término “disciplina”, sobre todo en épocas recién-

tes, suele emplearse con una connotación negativa y se vincula a “la opresión, la subyugación, la represión, el control y la vigilancia, la sumisión y la obediencia” (Masschelein y Simons, 2014, p.29), los autores proponen una reapropiación del término con un significado escolar positivo, basado en que para llevar a cabo el estudio y ponerlo en práctica, es necesario seguir determinadas reglas, es decir, se requiere disciplina. En el contexto escolar, las reglas se refieren a un método de enseñanza, a reglas que implícita o explícitamente emplea el docente para implicar a los alumnos en la clase (Masschelein y Simons, 2014). Una práctica de disciplina como esta no hace reglas por hacerlas, no se trata de exigir “obediencia por la obediencia misma” (p.29), sino que son reglas que coadyuvan en “hacer posible la presentación del mundo de una forma comprometida: intentan centrar la atención, minimizar la distracción y mantener (o, cuando es necesario, evitar) el silencio” (p.29); sin estas reglas y disciplina no podríamos leer ni escribir. En la propuesta de Masschelein y Simons (2014) se habría de considerar el término “disciplina” para referirse al “seguimiento de las reglas que ayudan a los estudiantes a alcanzar esa situación inicial en la que pueden empezar o mantener el estudio y la práctica” (p.29). Finalmente, los autores señalan que esto implica ir más allá del propio mundo y esforzarse en apegarse a dichas reglas; de lo cual podríamos inferir que se trata entonces de una manera de entrar en un mundo de “los otros”, un mundo común, en el que las reglas permiten encontrar los puntos comunes, aquello en lo que se coincide, condiciones indispensables para relacionarse con los demás, para poder convivir; incluso, como señala Furlán (2016) en la década de los ochenta, en la reforma educativa de Argentina, el término *disciplina* fue sustituido por el de *convivencia*.

Ahora bien, consideramos que esta concepción de la disciplina sólo es posible a través de asumirla como una práctica reflexiva, con una mirada crítica que se cuestione en qué medida la regla permite al estudiante construir una situación de aprendizaje o crear las condiciones para el encuentro con los otros. En un caso contrario, la disciplina arbitraria podría conducir al sometimiento y a la domesticación.

Dubet (2006) señala que la clase es la materialización de la personalidad del docente, una prolongación de sí mismo, pero también apela a la necesidad de emplear la disciplina, y parte de ello supone el “tratar del mismo modo a todos los alumnos [...] La disciplina debe manejar la tensión entre la conformidad y la expresión individual” (Dubet, 2006, pp.123–124). Desde la perspectiva del autor, los docentes más sabios o experimentados alternan ritmos y secuencias:

exámenes y placer, aprendizaje y expresión, trabajo individual y grupal. Se trata, a fin de cuentas, de una postura que reconoce también la necesidad de mantener cierta distancia del alumno, pero en su propio beneficio y de su formación.

Los umbrales y las reglas derivados de la disciplina permitirán a los alumnos abrirse al mundo y compartirlo, incluso asumir la disciplina como las reglas que, por amor a los estudiantes, renacen constantemente, se encarnan en actos y palabras, hacen posible que suceda la enseñanza y el aprendizaje, y contar con estudiantes presentes y atentos (Masschelein y Simons, 2014).

Por el lado contrario, cuando las reglas “asumen una vida propia” (p.38) y ya independientes del profesor, pierden su fuerza y se necesitan nuevas reglas, y así sucesivamente, transformando así la práctica disciplinaria en un “sistema de reprimendas y recompensas”.

Furlán y Saucedo (2004) señalan que en la escuela surgen apreciaciones diferentes en relación con las mismas acciones, esto es, mientras para el maestro la meta consiste en tener alumnos quietos, tranquilos, que colaboren, que le permitan dar clase, para algún tipo de alumno, la clase será aburrida y solo pensará en el momento de salir y poder hacer cosas interesantes. Ambos enfoques se refieren a un mismo entorno, sin embargo, dan como resultado una oposición, “una fractura en las relaciones sociales dentro del aula” (p.12).

Los autores también coinciden con otros tantos investigadores en cuanto a la dificultad de delimitar conceptualmente la indisciplina. Furlán (2003, en Furlán y Saucedo, 2004) propone diferenciar entre indisciplina, incivildades y violencia, así también Carbonell y Peña (2001, en Furlán y Saucedo, 2004) distinguen conflictos primarios, conductas disruptivas y conductas antisociales, y aunque cotidianamente los maestros se refieran a diversas acciones como “actos de indisciplina”, es importante reconocer, desde una perspectiva teórica, las diferencias entre alzar la voz en el salón y golpear con el puño a un compañero.

Es pertinente señalar que la noción que se construye de disciplina escolar se orienta a una época y una escuela determinadas, y en cuya delimitación entran en juego las percepciones de los propios actores escolares. Hay que remitirse entonces a la cotidianidad, a las acciones que se suscitan en el aula, a las necesidades de la escuela, y por supuesto, a las interpretaciones que la autoridad escolar hace al respecto de lo que se considera o no como disciplina (Saucedo, 1998, en Furlán, 2004).

En un análisis de las investigaciones de Foley (1991), Delamont (2001) y Willis (1988), Furlán y Saucedo (2004) señalan que los autores encuentran que “la indisciplina es una especie de desánimo por la escuela, del hecho de no contar con las mismas oportunidades de éxito o de no poseer un capital cultural similar al que demanda la escuela” (p.16).

Por otra parte, nos parece relevante también hacer un breve análisis con relación a las normas de la escuela, que se emplean como los mecanismos objetivables o concretos de las prácticas de disciplinas, en otras palabras, se pueden entender como los medios concretos para ejecutar dichas prácticas.

Las normas concretas se refieren a aquellas que remiten a las expectativas que tienen los docentes en cuanto al comportamiento de los alumnos. Las normas concretas permiten regular el comportamiento, prescriben qué se debe hacer y qué no (Heller, 1991, en Fierro y Carbajal, 2003). Según Fierro y Carbajal (2003), son “el conjunto de prescripciones de carácter obligatorio y general, cuya transgresión conlleva consecuencias de distinto tipo, que abarcan desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción propiamente dicha” (p.64). Estas normas concretas se dan a conocer a los alumnos mediante alusiones verbales, la mayoría de las ocasiones, y rara vez se recurre al reglamento escolar. Las alusiones se entienden como indicaciones o llamadas de atención. Las primeras anteceden a una actividad que se espera que el alumno desempeñe, y las segundas se emplean cuando se ha transgredido una norma; las llamadas de atención suelen superar por mucho a las indicaciones.

Las normas concretas se usan de manera cotidiana en la escuela: no gritar en el salón, no maldecir, no correr, etcétera. Estas normas no necesariamente se establecen en los reglamentos escolares, incluso pudo constatarse que estos no siempre existen en las escuelas primarias públicas, aunque, como sucedió en una de las escuelas observadas, puede existir la idea de un reglamento cuya aplicación quede sujeta a la memoria y juicio del director y las y los docentes, en cuyos casos la norma se aplica en relación con los procesos de subjetividad de cada uno.

Un elemento concreto de la autoridad es reflejado a través de las normas o reglamentos que de ella derivan, por eso retomamos aquí algunas ideas de la publicación del INEE “Convivencia y disciplina en la escuela. Un análisis de los reglamentos escolares” (Landeros y Chávez, 2015), en la cual las autoras analizan la convivencia escolar a través de

los reglamentos escolares, de los cuales revisaron los correspondientes a 600 primarias en México.

Si bien Landeros y Chávez (2015) señalan que no es posible saber qué tanto se usan los reglamentos o si su existencia solo da cuenta del cumplimiento de un requisito administrativo, reconocen, por otra parte, que estos documentos pueden reflejar los intereses de las escuelas en la manera de organizar su vida cotidiana mediante las reglas. Reportan que en la mayoría de los reglamentos “predomina un criterio autoritario y punitivo” (Guevara, en Landeros y Chávez, 2015, p.13), aunque señalan que la función de fondo de los reglamentos es reconocer cuáles son los límites para la convivencia y la vida democrática, y lo por tanto, también son un recurso educativo.

Los reportes y las sanciones se dirigen hacia niños y niñas quienes, dependiendo de la gravedad de la falta que hubieran cometido, tendrán que afrontar la consecuencia. Cuando se cometen faltas *menores* como: correr durante el recreo, platicar en clase, desobedecer a la maestra o maestro, no trabajar durante clase, deberán cumplir con las sanciones respectivas como: recoger “cinco papelitos” de basura en el patio, no salir al recreo, repetir en una hoja de su cuaderno una plana con su nombre, o cualquier sanción parecida que será designada por el docente, ya que solamente intervendrá el director en la decisión del correctivo cuando se trate de una falta grave (véase la figura 10).

Figura 10. Reportes y sanciones



Algunas de las normas explícitas que se observaron fueron en torno a acciones como: silbar, hacer desorden, correr, platicar, ponerse gorra, molestar al compañero, insultar, sentarse en su lugar, rayar el cuaderno al compañero, entre otras.

Se consideran faltas *graves*: agredir físicamente a un compañero provocándole daño evidente, gritarle a alguna autoridad de la escuela, involucrarse en alguna pelea, dañar el mobiliario o los edificios de la escuela, robar, etcétera. En estos casos los infractores serán llevados ante el director, quien decidirá (de acuerdo o no con el reglamento) qué correctivo debe imponerse. Es común que, en los casos graves, se les pida a los padres de familia que asistan a una reunión con el director; estos encuentros con los papás de los niños no son siempre posibles ya que la mayoría de ellos trabajan durante el horario de clases.

Se ha podido observar que en los casos de niños o niñas reincidentes, cuando los castigos y sanciones dejan de surtir efecto, se presentan tres posibles escenarios: en el primero, el director y los maestros estarán al tanto de la situación del niño o niña y procurarán “sacarlo adelante” para que termine la primaria, lo cual puede significar que se le sigan imponiendo correctivos, aun a sabiendas de que no modificará su conducta y seguirá indefinidamente sosteniéndose la situación; esta es una cuestión que también incidirá en el ánimo (de desesperanza) del docente que esté a cargo del niño, e incluso en el de sus compañeros de clase. En un segundo escenario, se solicitará la ayuda de especialistas para el diagnóstico y la atención de la conducta del niño o niña; aparecerán entonces figuras externas a la escuela: psicólogos, licenciados en educación especial, neuropediatras o psiquiatras para formar parte del grupo de especialistas que acompañarán al niño. Un tercer y último escenario implica reconocer que ya no hay opciones y recursos, los daños son casi irreparables, el cansancio, la impotencia, el hastío y hasta el miedo de los agentes escolares, los que provocan la expulsión definitiva del niño de la institución.

Asimismo, como lo señalan Fierro y Carbajal (2003), en la vivencia cotidiana, los maestros se enfrentan a complicaciones para aplicar las normas, por cuestiones como la falta de seguimiento, tiempo o atención, mismas que dan pie a “una imagen de relatividad de las normas frente al alumno” (p.29); esto quedó demostrado en la ambigüedad e incertidumbre que se genera entre niños y niñas, así como en la inseguridad los docentes en relación con la aplicación de la norma.

Por otra parte, cabe cuestionarse sobre la postura que las escuelas poseen en torno a las expectativas sobre el uso, alcance y finalidad de las normas y, sobre todo, el modelo de disciplina que rige —o debiera regular— los comportamientos de los actores. Lo anterior requiere de un trabajo conjunto en el que se pudieran revisar las normas, lineamientos o reglamentos, para adaptarlos a las condiciones, necesidades y recursos de cada institución, y alinearlos al tipo de disciplina escolar que aspiran consolidar.

Una disciplina cuyas prácticas se sustenten en la reflexión, tiene mayores posibilidades de generar procedimientos que adquieran, más que un carácter correctivo, el de la cultura de prevención y del cuidado mutuo, así como enfatizar en que el fin último de las prácticas de disciplina no se encuentra en su aplicación por sí mismas, sino en la función que tienen como favorecedoras de ambientes propicios para el aprendizaje y la armonía de la convivencia escolar. La disciplina se relaciona con los ideales o meras creencias de la escuela, y así, como el resto de las prácticas cotidianas, puede ser o no, la posible puerta hacia una reflexión y resignificación de las mismas; es decir, las prácticas pueden ser recurrentes y cotidianas, o reflexionadas.

En ese sentido, también se requiere hablar de la “autoridad” escolar, y en particular, de la del docente, e ir a los aspectos observables de esta autoridad, a los comportamientos que se observan en la jornada diaria de la escuela.

En los reglamentos escolares, el sentido de las normas (de convivencia) se podría analizar desde cuatro aspectos claves: la autoridad es uno de ellos, los otros tres son: la disciplina, los significados de la convivencia y el conflicto mismo (Landeros y Chávez, 2015). De acuerdo con las autoras, se pueden identificar tres estilos clásicos de autoridad: conservadora, democrática y *laissez faire* (según rescatan de estudios de García y Vanella, 1997; Latapí, 2003; Tenti, 2004). El primer tipo, la conservadora, remite a una autoridad prescriptiva, unilateral, sustentada en la obediencia mediante la coerción, lo cual da lugar a una disciplina rígida y con frecuencia injusta; el *laissez faire* se encuentra en el otro extremo, es un estilo de autoridad que, entre lo inconsistente y lo permisivo, no da importancia a la normatividad y solo deja hacer. En el medio se encuentra la autoridad democrática, que acompaña el crecimiento del otro, se centra en la reflexión, el diálogo y la participación de los alumnos en las decisiones y elaboración de las normas, y aunque reconoce una relación asimétrica, la rige el respeto a la dignidad

humana, así como el reconocimiento de los derechos y la autonomía moral de los otros (Landeros y Chávez, 2015).

De acuerdo con la información recuperada en campo, podemos afirmar que no se observó ningún caso que ejemplificara la llamada “autoridad democrática” en los docentes, y que, sin lugar a dudas, la autoridad conservadora fue la más recurrente, además se presentaron algunos casos del estilo *laissez faire*.

Ahora bien, por lo registrado en nuestras observaciones de campo y por las posturas y comportamientos cotidianos de los docentes, podemos corroborar que los tres estilos de autoridad pueden estar presentes entre los docentes de una misma escuela, pero también quisiéramos resaltar una condición o matiz de la autoridad, que pudimos identificar como distancia o cercanía hacia los alumnos. Esta diferenciación es resultado de observar dos diferentes estilos de comunicación —o incluso signos de conducta— que van más allá del estilo de autoridad, se trata de lo que pone los acentos y da sentido a la manera de comunicarse y relacionarse. Es un análisis sutil que se basó en signos implícitos o explícitos de la comunicación entre el docente y sus alumnos; a una de las posturas le llamamos distante y a su opuesta, cercana.

Mehrabian (2009), como resultado de sus investigaciones, señaló que la *cercanía* o *proximidad* en las relaciones como resultado de la interacción cotidiana y en una comunicación no verbal, se puede identificar en señales como: más inclinación hacia adelante, mayor proximidad física, más contacto visual, mayor abertura de brazos y cuerpo, mayor orientación directa al cuerpo, más contacto, mayor relajación de la postura, más expresiones faciales y vocales positivas.

Nosotros identificamos además de las anteriores descripciones de comunicación no-verbal, otros comportamientos del docente cercano: es aquel en cuyas clases es común escuchar risas, el ambiente del aula es relajado, aunque mantiene normas claras que sus alumnos acatan; se trata de un docente que se comunica con los niños y niñas con muestras afectivas, conoce sus nombres, pero también datos sobre sus gustos y preferencias, sobre sus situaciones familiares, sabe quiénes son sus amigos y se da cuenta cuando se pelearon; este docente suele comer su lonche en el recreo sentado con algunos de sus alumnos, y cuando ve que alguno se sienta solo a comer, acude a acompañarlo; los niños y niñas le cuentan cosas personales y le confían sus pertenencias y sus secretos.

Investigaciones en la ciencia de la comunicación proponen que existe relación entre la percepción que tienen los estudiantes de sentirse cuidados por sus maestros y su aprendizaje (Ginsberg, Friberg y Visconti, 2012). De acuerdo con estos estudios, los alumnos que perciben la *inmediatez* (cercanía) en la relación con su profesor, desarrollarán afecto por él y tendrán un mejor desempeño en clase. Los comportamientos de los profesores que los estudiantes perciben como cercanos implican muestras de preocupación por ellos, por ejemplo, en demostraciones de empatía, comprensión y sensibilidad. La cercanía se incrementa con el contacto visual, un lenguaje inclusivo, una postura relajada y entusiasmo en el hablar (Ginsberg, Friberg y Visconti, 2012), y aunque no fue un propósito de esta investigación referirnos a los aprendizajes de los niños y niñas, sí constatamos que, en el único caso de una docente cercana a sus alumnos, estos tenían un reconocimiento social por parte del resto de la escuela, por ser “mejores” alumnos.

Por otra parte, al docente distante lo identificamos por mantener una postura en la que se limita a cumplir las instrucciones, en otras palabras, a su labor de enseñar: atiende aspectos académicos y de disciplina con un tono de formalidad o seriedad, pero no se involucra en la vida personal de sus alumnos y algunos de ellos tampoco le participan aspectos de la suya; se trata de aquellos docentes que suelen llamar a los niños y niñas con su apellido o incluso desconocen sus nombres; en general no tienen muestras afectivas hacia los niños y niñas; durante el recreo se quedan en sus salones o de vez en cuando platican con el director o alguno de los compañeros.

Entre estos dos estilos docentes existen matices intermedios, pero en nuestro trabajo en campo encontramos que es más recurrente el estilo distante, y si bien no se trata de una generalización, en el caso de los cuatro docentes participantes, solo una de ellas se podría calificar como cercana, mientras los otros tres se colocan en diferentes niveles de un docente distante.

Consideramos que el tema de la afectividad del docente sin duda también incide en la manera de relacionarse de todos los miembros de su grupo, pues como señalan Olson y Wyett (2000), la escuela, al estar conformada por sujetos sociales, es un espacio de interacción, y la que el docente establece con sus alumnos da pie al surgimiento de procesos afectivos que también incidirán en el clima del aula. Los autores afirman que luego de haber entrenado, empleado y supervisado a cientos de maestros, encuentran que la personalidad y actitudes del docente son tan importantes como sus conocimientos disciplinares.

Proponen tres competencias afectivas en el docente: la autenticidad, en el sentido de ser genuino y actuar de manera congruente con sus verdaderos sentimientos; el respeto, al reconocer el valor incondicional en los demás y tratarlos con dignidad y respeto; y la empatía, porque entiende los sentimientos de los estudiantes y responde a ellos de manera apropiada (Olson y Wyett, 2000).

Estos hallazgos no son nuevos, pues desde los siglos XVIII y XIX Pestalozzi venía señalando que la pedagogía debía orientarse no solo a los conocimientos académicos sino a la integralidad del ser humano, de modo que “fundaba toda la educación en el respeto y en el amor” (Chateau, 2013, p.216), y desde esa perspectiva, la condición del pedagogo como humanista, debía centrarse en que lo que acompaña son procesos de formación para el pleno desarrollo de los seres humanos con quienes comparte la vida, por lo tanto, el docente no podía ser concebido como una figura autoritaria sino la de alguien dispuesto a ayudar a la formación de sus alumnos en un entorno en donde debía prevalecer el “respeto de sí mismo en el alumno y respeto del alumno hacia el maestro; amor del alumno por sus maestros, como correspondencia al amor del maestro hacia sus alumnos” (p.216).

En épocas más recientes, Meirieu realiza otra propuesta pedagógica, en la que se concibe a la escuela como un espacio de seguridad, y llama obstáculos del aprendizaje a “la mirada del adulto que juzga y evalúa, la mirada de los demás, que se burlan y aprisionan, las miradas de aquellos de quienes hay que mostrarse digno” (Meirieu, 1998, p.81), y también menciona que el docente tiene como tarea “crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás” (Meirieu, 1995, p.267); un espacio en el que el alumno se atreva a “hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” (Meirieu, 1998, p.85).

Si bien estos enfoques pedagógicos no son recientes, como resultado de nuestra investigación, encontramos que la escuela no es un espacio seguro como el que propone Meirieu —e incluso dista de serlo—; por el contrario, nos dimos cuenta de que prevalece la autoridad con tintes de autoritarismo, pero que también en ella se imprime el sello afectivo de cada docente, de su personalidad y reflejo de su interioridad. Encontramos así a docentes en los que se conjuga un modelo de autoridad y un estilo afectivo.

Consideramos que la manera como el docente se relaciona depende pues de sus características como individuo social, pero estas repercuten en combinación con su autoridad, con el tipo de relación afectiva y, por lo tanto, de respuesta que obtiene de sus alumnos y alumnas, quienes de una u otra manera aceptarán la disciplina y la incorporarán a sus prácticas cotidianas.

El análisis de las escenas de prácticas de interacción en el aula derivó en tres grandes temas: el movimiento, la plática y, de manera relevante, la disciplina. Consideramos que la discusión no se agota, pero intentamos develar los constructos que inciden especialmente en las prácticas de interacción que surgen en el contexto del espacio del aula.

Escena 3. El recreo como campo de batalla

Es lunes y la escuela primaria tuvo honores a la bandera como cada semana. Hace mucho calor en esta época del año, y se siente aún más en los salones con poca ventilación, por lo que a las 10:30 horas, cuando suena el timbre para salir al recreo, es el momento más esperado por todos los niños y niñas.

Los niños salen corriendo de sus aulas, como con ansia quien sabe si del frescor del aire o de moverse con libertad; al correr y avanzar tres o cuatro pasos, parecen recordar que está prohibido, así que se conforman con irse caminando, y aunque la intención, según dicen las y los maestros, es evitar accidentes, parece que para los niños y niñas es difícil contenerse y la necesidad de correr se impone, en especial para los más pequeños. Los niños y niñas saben que, aun en el recreo, hay docentes y compañeros que están de guardia vigilándolos, y que si faltan a la norma prohibitiva de correr, pueden ser amonestados o castigados, por ejemplo, recogiendo un equis número de papelitos (basura) del suelo para depositarlos en el bote de basura.

Los niños y niñas suelen tener sus espacios y juegos favoritos, sin embargo, es notorio que, en el caso de los varones, prefieren juegos que impliquen movimiento físico, mientras que las niñas tienden a sentarse en pequeños grupos a platicar entre ellas, o las mayores de quinto y sexto platicarán también con los niños. Son pocos los niños y niñas que, por ser novios, se toman de la mano para pasear por la cancha.

Se ve al fondo de la cancha, casi fuera de la mirada de los docentes que andan por ahí caminando, a un grupo de seis niños que

hacen algo similar a una rutina de *capoeira*, los movimientos son rápidos y la cercanía entre los cuerpos da lugar a anticipar más de algún golpe, ya sea como una patada que, aunque es *al aire*, casi roza el brazo de uno de los participantes; los niños se ríen, gritan, los movimientos se multiplican y se hacen más veloces, más próximos a los golpes, hasta que el docente de guardia, que fue advertido por dos niñas, se dirige hacia ellos, y tan pronto como se percatan de su presencia, se suspenden los movimientos y quedan las carcajadas; al ser interrogados por el docente, la respuesta es unánime, dicen que están jugando, que no es pelea.

Otro grupo de niños de cuarto grado, del otro lado de la cancha, juega a "la traes", de modo que uno de ellos persigue a otros cuatro que corren entre los niños y niñas que están por esa zona de la cancha; al verse cerca de ser capturados, aceleran el paso y, sin importar los obstáculos, pasan golpeando a los que estén en su camino, quienes les reclaman con algún grito y se soban el golpe que les hicieron al empujarlos; uno de los chicos que persigue ahora a los demás es de los más grandes de estatura, y cuando por fin pudo alcanzar a uno de sus compañeros no dudó en tocarlo y gritar: "¡La traes!", pero el otro, más ágil que este, le regresa el turno y, en vez de tocarlo, lo golpea en el brazo, "¡La traes!" le responde, el primero voltea esta vez para darle un golpe más fuerte justo en el omóplato, a lo que el niño responde con un grito de dolor y empieza a llorar. Dicen que a veces algunos se llevan muy pesado y luego no se aguantan, o en ocasiones, aunque haya golpes nadie se queja y siguen jugando. No se establecen reglas de manera explícita, pero de manera implícita saben que el que se lleva, se aguanta; saben también que a veces les tocará perder y llorar, asimismo saben que el juego puede salirse de control y convertirse en pelea por algún desacuerdo, malentendido o exceso de alguno de los involucrados.

En el transcurso del recreo gran parte de las niñas prefieren estar sentadas y conversar, como suelen hacer un grupo de niñas de quinto que hablan de algo que ocurrió en el salón con una chica que no está presente en ese momento, y aprovechando su ausencia se ríen del evento embarazoso en que se vio involucrada, se ríen con fuertes carcajadas y no se dan cuenta que la chica ha llegado al grupo y alcanza a oír las burlas, esta se molesta y les reclama, pero las niñas siguen la broma, en especial una de ellas, misma a la que le suelta un golpe en el brazo con el puño cerrado, luego viene otro golpe en respuesta, las risas cesan y las demás intervienen en separar a las niñas. Como este

caso, surgen otros similares en la escuela, en los cuales una broma puede derivar en un conflicto; hay ocasiones en que los niños y niñas comienzan a bromear, se dicen cosas, apodos, se burlan del otro, "se llevan" entre ellos, pero de vez en cuando sucede que la broma va demasiado lejos y toca los sentimientos de alguno de los que participan en ella, en especial se desatará seguro un conflicto cuando se ofenda a algún familiar de los niños o niñas, puesto que defenderán el honor de su familia con más rabia que el suyo propio. Los niños y niñas "se llevan" y es mucho más que insultarse, porque se trata de un juego sutil, en el que se utilizan diversos recursos que se sabe previamente que le causan molestia al otro.

En otro espacio, cerca del aula, se desarrollan otras actividades, como el caso de los niños que no concluyeron sus actividades y su maestro les prohibió salir a recreo hasta que terminaran. Otros niños y niñas que se quedan en el salón son aquellos a quienes les tocó la comisión de limpiar el salón: barrer y trapear, antes de que el resto del grupo vuelva de recreo. Los niños o niñas que participan de estas actividades son coordinados por los docentes, quienes primero piden la autorización de los padres de familia, pues como dicen algunos, no a todos los papás les gusta que sus niños hagan el "quehacer". Una de las docentes de tercero espera afuera de su salón mientras tres niñas trapean; a la vez explica el ejercicio que acaban de resolver antes de salir a recreo a un niño y una niña, que son de los "atrasados". Otros tres niños salen corriendo del salón con unos baldes, con rumbo a los baños; a los 10 minutos regresan los tres niños, uno de ellos tiene el copete mojado y lleva a otro tomado por el cuello hacia donde está la maestra, a quien le cuenta que este se le metió a la fila para llenar el balde con agua (llevarían los baldes llenos al salón para ser utilizado por las niñas que trapeaban), y se quiso defender empujando a su compañero y sacándolo de la fila para abrir el grifo de agua, reclamando así su turno. El tercer niño, en carácter de testigo, también camina detrás de ellos; los acompaña también otra maestra, que dice haber visto que peleaban en el baño y por eso decidió llevarlos con su maestra, además le pide a la maestra que por favor deje a estos tres niños sin recreo, porque "se andaban golpeando", y le dice que uno metió al otro al excusado. La maestra no refleja sorpresa en el rostro, pero tampoco enfado; la otra maestra se va y los tres niños y su maestra discuten sobre la pelea. La maestra les pide que expliquen qué pasó, cada niño da su versión, pero está más atenta a lo que dice uno de ellos, casi ignora al segun-

do cuando este le habla; el niño agredido dice que el otro lo metió al excusado, pero el acusado lo niega. La discusión es un va y viene de acusaciones de las que ninguno responde. La maestra, luego de varios minutos de participar en la discusión, la da por terminada, dice que mandará un recado a los papás de ambos y que levantará un reporte, y luego les recuerda a los dos involucrados que “el respeto” fue un valor que ya revisaron, que bien saben a qué se refiere el libro cuando trata el tema. La maestra señala que el niño que inicia es más culpable, y el otro también por continuar la agresión en lugar de avisar. La maestra mandará a los dos niños a la dirección; el director les ha solicitado a los maestros desde el inicio del ciclo escolar que llenen el formato estandarizado para los reportes, cosa que agiliza este proceso y que les ahorra tiempo a los maestros. Luego de llenar el reporte, la maestra, junto con los niños, tendrá que ir con el director para que este lo firme, luego el director les notificará a los padres de familia de los niños que fueron reportados, les comentará sobre la situación y les solicitará que se presenten para hablar con ellos sobre lo acontecido. Los papás de muchos de los niños no van cuando los citan porque trabajan y no pueden. Se trata de un reporte más que se acumulará en el registro de estos dos niños, que acostumbran tener al menos uno por mes, será otro reporte que la maestra archivará en las carpetas de sus alumnos durante todo el año escolar, tal vez con la esperanza de que alguna cosa cambie en algún momento, ya con la ayuda de los psicólogos, ya con la mano firme de los papás, porque poco está en sus manos por hacerse, ya lo ha intentado hablando con ellos, dirigiéndose con cariño, castigándolos. Tal vez tendrá que pensar en hacer alguna cosa distinta a lo que ha hecho durante cerca de 15 años de ser maestra de primaria pública.

La docente les pide a los demás niños que terminen rápido, porque van a dar el toque y no van a alcanzar; justo en ese momento suena el toque de las 11:00 horas indicando que es tiempo de volver al salón.

Análisis de la escena 3

De la escena número 3 se recuperan algunas categorías que representan prácticas recurrentes observadas en los recreos de la escuela primaria: Correr, Juego-pelea, Llevarse, Agresión verbal, Agresión física intencional e Intervención del maestro ante conflicto.

Correr

“No corran, por favor”

Niños y niñas corriendo remiten a muchas de las escenas de la vida cotidiana de las escuelas. Correr en el recreo es una práctica que les permitiría realizar movimientos físicos que durante la clase no pueden hacer; correr, más que un gusto, parece ser una necesidad que les demanda el propio cuerpo, un mecanismo para liberar energía; especialmente para los niños de primaria baja, quienes corren en vez de caminar; por su parte, los de primaria alta lo hacen en menor medida, salvo que vayan persiguiendo a alguien o estén jugando algún deporte.

Sin embargo, correr no está permitido en las escuelas, ni en las aulas, ni en los espacios dedicados al recreo. El reglamento lo señala y todos los miembros de la escuela lo saben, *“si corres, te castigan”*. Pero, más allá de la amenaza, los niños y niñas aprovechan cualquier oportunidad de correr: perseguir a alguien, atender un llamado, salir a recreo, regresar al salón. Los únicos momentos en que hay autorización para que los niños corran es cuando así lo solicita su maestra o maestro de Educación Física, o bien cuando juegan fútbol o basquetbol bajo la supervisión —y solo con la autorización— del docente.

Podría resultar extraña y hasta sorprendente esta norma: *“Prohibido correr en la escuela”*, ya que aparenta ir en contra de lo que los niños hacen, de un hábito que tienen los niños en casa, en la calle, en el parque. En este sentido, parece casi imposible coartar el afán de correr en el recreo, y lo común es que se observan en el recreo escenas como esta:

En el recreo sobresale la presencia de niños pequeños (primaria baja), saltan, corretean, brincan la cuerda, mientras que los mayores, sobre todo sextos, más bien permanecen en un solo sitio, platican, se ríen. Los varones de vez en cuando se golpean, las niñas caminan en grupos de 2, 3 o 4, generalmente sin niños acompañándolas. Comen alguna cosa y platican. (P35: 8a_Diario de campo_24032014.docx – 35:5)

Aunque es cierto que hay un inminente riesgo que conlleva el correr, los niños y niñas saben que es posible que sucedan accidentes o se desaten peleas por algún contacto físico involuntario, pero, por otra parte, si ven una oportunidad de correr, no dudarán en hacerlo:

I: ¿Y está prohibido correr?

Grupo: Sí... sí... en el recreo sí...

I: ¿Por qué?, ¿ah en el recreo?

CE: Porque puede haber accidentes.

AL: Es que se estampan y se abren... [voces simultáneas] [...].

AL: Porque la otra vez también a mi hermano lo *avientaron* [sic] y todo esto se abrió... [señala la frente].

(P56: 13b_Focal_3B_26062014.docx – 56:36)

TA: Como también hace poquito, un compañero mío... estaban unas maestras ahí, y estaba corriendo, y en eso un niño se le atravesó y se quebró aquí... en la cabeza, pero por andar corriendo. Por eso las maestras hacen guardia. (13b_Focal_6C_26062014)

Incluso los mismos niños y niñas, cuando están a cargo de la guardia, sancionan a todos los que corren:

FE: Nomás les decimos a los niños que no corran y luego nos salimos un poquito más temprano para ir a abrir la puerta y ya. [...]

NA: Cuidar a los niños que no deben correr, [inaudible] que no vayan a las áreas de allá [señala la parte posterior de la escuela].

(13a_Focal_6A_23062014)

Los docentes y los directores saben que correr propicia accidentes y agresiones, y eso implica consecuentes explicaciones a los padres de familia y autoridades escolares y hasta ministeriales.

Este..., juegos de corretearse, que es lo que les tenemos prohibido porque... no saben manejar en algún momento su impulsividad, y en algún momento le dan un trancazo que alguien no le gustó y ya te generó otro problema. (14b_Entrevista JL_30062014)

De modo que se opta por prohibir lo que al parecer es difícil de controlar y solucionar:

CH: No, gracias a Dios, no, miya. No, porque luego, luego: "No corran, por favor" y [inaudible] hasta con las sogas se andan enredando... noooo. Si van a enredar, fuera. La soga a brincar nada más. [...] Sí pero por lo mismo: prohibido correr. En la clase de Educación Física corremos todo lo

que quieran. Pero ya acá, prohibido correr. Por lo mismo... (14a_Entrevista piloto_CH_25062014)

Los maestros se han cuestionado esta decisión, una maestra señala:

Aunque muchos maestros decían: "Pero es que cómo les vamos a evitar... les estamos, este... haciendo que sean más libres"... "Pero miren, es que hay que ver que ellos van a tener un accidente." (14a_Entrevista piloto_CH_25062014)

Sin embargo, no se hace un análisis de la norma y se mantiene la sanción para quienes la infrinjan.

Correr en el recreo, según lo que opinan algunos docentes, se encuentra al nivel de agredir, es decir, aquellos niños que omiten esta regla, frecuentemente, son los mismos que omiten todas las demás reglas, los de mala conducta:

Por lo regular en el recreo, los niños corren, siempre son los niños que tienen mala conducta, que no respetan reglas, que no obedecen dentro de los salones... Son los que siempre están corriendo en el receso, están jugando luchitas, que no está permitido porque se pueden agredir... Son los que siempre, siempre, cuando me toca a mí la guardia, son los que siempre observo que no obedecen. Siempre están... son los mismos... (14a_Entrevista AN_08072014)

No correr en la escuela primaria puede significar una cantidad de energía que se acumula en los cuerpos de los niños, y en la urgencia por salir y liberarse pudiera hacerlo en forma de puñetazo o patada.

Un dato que también se registró en los documentos del trabajo de campo fue la importancia que tiene la movilidad y en especial, en relación con el espacio físico donde se encuentran los niños y niñas. Por una parte, se pudo notar una clara diferencia entre la dinámica relacional que se da en el recreo y la que se da en el aula, en el sentido de que en el recreo tienen más libertad para moverse y la utilizan, a pesar de las restricciones que señalan las normas —como la de "no correr"—. Luego en el aula los niños y niñas están aún más limitados puesto que para aprender, la quietud es una condición, de modo que deben estar sentados, aunque procuran encontrar cualquier oportunidad para moverse, incluso cuando esto implique faltar a una norma.

El interés de esta investigación se centra en las relaciones de convivencia que se establecen en la escuela, y se encontró que la movilidad física incide en tal convivencia; este indicador emerge de la observación, la movilidad es un elemento que afecta los modos de relacionarse; los niños y niñas se comunican con el cuerpo.

Durante el recreo, la observación se centró en las maneras como los niños y niñas utilizan el cuerpo, los movimientos que hacen al contar con relativa libertad; mientras que en el aula se observaron las posibilidades para moverse que aprovechan los niños y niñas, y la manera como intentan esquivar la norma.

Moverse se observa como una necesidad tan importante para los niños y niñas como la de platicar y jugar, por lo tanto, el diseño y el uso del espacio físico con el que cuentan para ello repercute en el tipo de comunicación y contacto que pueden establecer con sus pares:

[...] varios de los connatos de pelea que se han visto, y que tienen que ver con que los niños transgreden el espacio en el que otros están jugando, con frecuencia parece que sucede sin quererlo así. Por ejemplo, se observó a un grupo de tres niños que saltaban la cuerda, luego un niño al pasar golpea la cuerda —sin querer—, por lo que la niña que la estaba saltando pierde el ritmo. Uno de los niños que sostenía la cuerda le suelta un manotazo al niño que movió la cuerda interrumpiendo el juego. (10a_Registro de observación_28042014)

En un espacio limitado hay mayores probabilidades de tener contacto involuntario con los demás. Hay que señalar que las dos escuelas participantes poseen características casi opuestas en cuanto al tamaño del espacio físico donde tiene lugar el recreo. En la escuela A, el recreo se desarrolla en una sola cancha multiusos techada, y aunque cuenta con otro jardín en la parte posterior del último edificio de salones, a partir del ciclo escolar 2013–2014 se optó por limitar el área de recreo a la cancha por cuestiones de seguridad de los niños, según señalaron las docentes y el director:

JO: Y por seguridad, los niños, este... nomás están... únicamente en receso en la parte de arriba, en la de... el patio de arriba. No les damos permiso de estar aquí...porque... pues se van a otros lugares, se andan escondiendo, se andan aventando. Y ya ve que es muy peligroso [sic] la escuela por los desniveles. (14a_Entrevista Dir_Jo_14072014)

En un caso casi opuesto, la escuela B cuenta con un amplio espacio para el recreo: en la parte posterior de la escuela hay dos canchas de basquetbol (multiusos) y un espacio equivalente a una cancha de fútbol, que los niños también utilizan durante el recreo, además, al frente se tiene el patio central, donde se celebran honores a la bandera, por lo tanto, es difícil que el docente que está de guardia pueda vigilar en todas las áreas y por lo general esta zona de las canchas se encuentra menos vigilada, de modo que, cuando los niños y niñas de la escuela B regresan al aula, luego del recreo, suelen estar sudorosos, con tierra en la ropa, pero también parecen cansados y hacen menos intentos de moverse, dado que ya lo hicieron en el recreo. En la escuela A, debido a las limitaciones del espacio, la mirada de los docentes abarca prácticamente todos los espacios, con excepción generalmente de los baños, de modo que las escenas posteriores al recreo no se parecen a las de la escuela B, ya que los niños y niñas regresan al aula aun corriendo, dando saltos, gritando.

El recreo es un pretexto (y oportunidad) para poder moverse, el impulso de salir corriendo del aula agitando los brazos, correr sin rumbo aparente o hasta en círculos, todos los movimientos, parecen dar cuenta de la necesidad de los niños y niñas de poder moverse.

I: ¿Y a qué juegan en esta escuela?

CE: Acá hay juegos y nunca nos dejan ir... [señala la parte del jardín posterior de la escuela].

[...]

YE: Yo lo que quiero es correr...

(16a_Focal 3B_06102014.docx)

El movimiento físico es necesario e importante según lo que manifiestan los niños y niñas, y por otro lado, para los maestros es importante mantener la quietud y la tranquilidad en el aula como una condición de aprendizaje, y evitar los movimientos bruscos y corridas en el patio para evitar accidentes y peleas. Las prácticas, las de moverse de los niños y las de normar el movimiento de los docentes, entran en conflicto.

Juego-pelea

“Ah, pero nosotros jugamos luchitas...”

A niños y niñas les parece que jugar y platicar son las únicas cosas divertidas que se pueden hacer en la escuela. Sin embargo, algunos

docentes reconocen que el juego puede tener connotación de pelea, y viceversa. Esto que definimos en esta investigación como el *juego-pelea* sucede cuando los participantes de una dinámica de juego sobrepasan algún límite—incluso no explícito— y las expectativas de los niños involucrados entran en conflicto, o simplemente sucede porque se utiliza el juego como un pretexto para pelear. En las prácticas más recurrentes que se observaron, un niño cree está jugando con el otro, quien, al ser golpeado, responde con un golpe *más fuerte*, de modo que excede un *límite imaginario de daño*, puesto que el golpe puede ser parte del juego, siempre que no le ocasione molestia o dolor al otro.

El juego es un útil distractor para ambos niños, pero cuando este deja de ser agradable y se torna hostil al menos para uno de ellos, la dinámica se modificará:

JU: Así como... que... cuando ya aventamos a alguien, así pues, ya recio, y que se cae o algo, que ya es cuando alguno se enoja...

CE: Ajá, o cuando uno llega... y no está jugando contigo...

I: Ah, como... estaban jugando ustedes, y llegas tú y te metes...

CE: Ajá, y los aviento y se enojan conmigo... y luego me golpean y... [se ríen].

(13b_Focal_6C_26062014)

Resulta compleja la posibilidad de distinguir cuándo el juego se torna en pelea, puesto que la línea que los separa es frágil, sobre todo cuando el juego implica contacto físico, incluso durante las observaciones en campo fue necesario seguir con cuidado las secuencias de acciones para comprender cuándo se trataba de una pelea o seguía manteniéndose en la dinámica del juego. Para los fines de esta investigación se denominaron como *juego-pelea* aquellas situaciones en donde esta línea imaginaria corría peligro de transgredirse, o se cruzaba, por ejemplo, lo registrado en la siguiente observación:

En las jardineras hay varios grupos de niños (de 4 a 6 años) que corren persiguiéndose, algunos golpean con el puño cerrado en los brazos a los compañeros o les dan patadas, se persiguen y corretean, la mayoría se ríe; varios niños simulan que disparan una pistola, se esconden entre los árboles, como si estuvieran jugando *gotcha*. (3a_Registro de observación_17022014)

En el espacio de recreo este tipo de situaciones se hacen más evidentes, aunque también se presentan en el aula:

Daniel está sentado con Emmanuel, toman nota en sus cuadernos, pero luego juegan con las manos, Daniel finge pegarle con el puño cerrado en las costillas y la mejilla a Emmanuel y este evita los golpes, ambos están riendo, luego paran de hacerlo y siguen escribiendo. (5a_Registro de observación_03032014)

Los mismos niños parecieran no reflexionar en qué momento sucede el daño al otro, la falta de atención o de conciencia puede ser un factor que los lleve del juego a la pelea con facilidad. En ocasiones, será imposible saber a simple vista si están jugando o peleando:

Están cuatro niños en la cancha del fondo, dos están prácticamente en el piso, uno está hincado con una rodilla en el suelo, tiene al otro abrazado por el cuello y con una mano lo golpea, este niño tiene expresión de dolor. La observadora se encuentra a unos 10 pasos, pasa un niño y le dice: "Maestra, se están peleando". La observadora se acerca y les pregunta: "¿Por qué pelean?", de inmediato los niños se separan y ambos se ríen y me responden "No, nada más estamos jugando". Se levantan todos y se van corriendo. (6b_Registro de observación_05032014)

Para los niños se trata de una dinámica natural, jugar peleando, o como lo identifica Saucedo (2004), "llevarse" o "echar relajo".

Nosotros le denominamos el juego-pelea, el cual se observó más como una práctica propia de los varones, puesto que las niñas no lo refieren como algo que hagan y tampoco se observó ningún caso similar a los descritos en los que se vieran involucradas las niñas.

Este tipo de prácticas dan pie a las agresiones físicas cuando se presentan situaciones en las que el contacto comienza siendo juego-pelea y al calor del contacto y de cruzar ciertos límites —de los que no se tiene una clara noción sobre dónde se establecen— el juego se torna en agresiones físicas en las cuales se puede observar en los gestos del agresor una clara intención de provocarle daño al otro. Cabe decir que en las dinámicas que se dan al interior de cada grupo de colegas, estos parecen tener más claridad respecto al punto en el que el juego se convierte en agresión:

I: ¿Ah sí, estaban jugando a eso?, ¿fue accidental? ¿Y ahí?

AL: Ajá, pero ahí, también porque hay unos del salón de mi hermano que son así, que se avientan, para... para pelearse con otros o para provocarlos...

I: Ah, los provocan... ahí no están jugando...

(P56: 13b_Focal_3B_26062014)

Los docentes se mantienen vigilantes de este tipo de juegos, puesto que si bien puede haber peligro de que se dañen físicamente los niños en muchos juegos, en especial en dinámicas como estas el riesgo aumenta. El juego es otro elemento que pone en tensión el interés de los niños y niñas con el de los docentes:

JO: Los de, los de... los de receso mmm,... agresiones. O sea, son agresiones, que empezaron a jugar, la cuestión de andarse llevando... empezaron, normalmente empiezan con un juego, si por ahí el juego era de alguna discusión, algo... se llevaron de palabras y ya este, viene una cascada de... de que yo te la contesto, te la sigo, esto... a veces más es verbal. Casi, casi siempre, cuando anda uno indagando, fue una: tú primero, tú esto, pero tú esto... tras, tras, tras, tras, hasta que fue una escalonada, hasta que finalmente se liaron en un golpe pues... (14b_Entrevista JL_30062014)

Hay que reconocer la importancia que tiene el juego para los niños y niñas al representar una de las posibilidades de diversión en la escuela; particularmente, el juego-pelea se asocia con una práctica que involucra movilidad y corporalidad, por lo que se relaciona con la diversión y además con una necesidad para el desarrollo de los niños y niñas. En el caso del juego-pelea los niños se encuentran frente a una posibilidad de aprender a manejar los conflictos o aquellas situaciones que han transgredido los límites de la tolerancia y ocasionan la molestia del otro.

Agresión verbal

“Ofenden a mi mamá... Y ahí ya empiezan los golpes...”

La agresión verbal se entiende como aquellas situaciones en las que niños y niñas intercambiaron palabras altisonantes o insultos; casos en los que se mostraba un claro deseo de ofender al otro. Dichas prácticas pueden convertirse en precedente de una agresión física:

I: Y cuando se pelean... ¿por qué se pelean? [...].

NA: Es que... nos empezaron a decir de cosas, ¿edá? [...].

CE: "Pinches mocosos" [fue el insulto que les dijeron los otros a ellos].

(P69: 16a_Focal 3B_06102014.docx – 69:21)

El diálogo anterior da cuenta de la ocasión en que se pelearon a golpes los niños de tercero con los de quinto grado, quienes comenzaron a insultarlos, a lo que ellos respondieron con golpes.

La agresión verbal se caracteriza por una evidente intención de provocar el enojo o daño emocional en el otro. En este sentido, fue llamativo encontrar que algunas de las agresiones tienen connotación discriminatoria, y en el caso de la escuela A, incluso racista; cuestión que fue observada en varios momentos:

"El niño que está allá me dijo 'pendejo', maestra, el negrito ese de allá"...

(P31: 7a_Registro de observación_21032014.docx – 31:5)

Las connotaciones de discriminación racial no fueron observadas únicamente en contexto de agresión, sino incluso como parte del lenguaje cotidiano:

I: ¿Cómo es?

Pedro: Morenita, negrita, como ella [señala a la niña que se acercó a quienes estábamos conversando].

Gallegos: Allá está...

[Se van corriendo, y luego, Gallegos juega con ella.]

(P20: 4a_Diario de campo_24022014.docx – 20:3)

El color de piel, la estatura o, en menor grado, la obesidad de los niños u otras condiciones estéticas como el uso de lentes o el estilo del corte de cabello pueden ser los referentes que emplea el agresor en la ofensa. En este sentido, se identificaron dos tipos de ofensa que afectan especialmente a los niños y niñas. Uno es el que se señalaba, relacionado con características físicas o con la apariencia de los niños:

JU: Pos es que me quitaban mi dinero y, todo pues... Como antes, antes usaba lentes... y pos no sabía ni defenderme ni nada, y me agarraban y me bajaban...

I: ¿Por los lentes? ¿Qué te decían?

JU: Me decían cuatro ojos... chimuelo...
(P57: 13b_Focal_6C_26062014.docx – 57:27)

Sin embargo, según lo registrado en las observaciones y las entrevistas, lo que les provoca un mayor enojo a los niños y niñas son aquellos agravios dirigidos a su mamá, papá, hermanos o miembros de su familia; esta se identificó como la agresión verbal que más les enfurece —e incluso duele— a los niños y niñas: el hecho de que se “metan” con su familia:

JE: Bueno, Itzia, luego cuando empiezan así ya no pueden y meten a otra persona, tu tía, tu mamá, tu abuelita, de todo...
JA: Se empiezan a llevar con demás personas...
MI: Cuando ya no pudieron a ti decirte cosas... empiezan a ofender a tu mamá, o a tu familia...
// JE: Ofenden a mi mamá... Y ahí ya empiezan los golpes...
(P54: 13a_Focal_6A_23062014.docx – 54:11)

En esta categoría relacionada con agresiones verbales, también se incluyeron otras prácticas como: Comunicación agresiva, Llevarse con el compañero y (echar) Carrilla, las cuales se distinguieron entre sí debido a los motivos que las originaban o las consecuencias que provocaban. La manera como se entendieron, así como un ejemplo de estos tres tipos de indicadores se presentan a continuación:

Comunicación agresiva: se agruparon en esta práctica los diálogos que tuvieran un tono agresivo o grosero, pero sin hacerse evidente la intención de agravio dirigida hacia un compañero:

EV: Y también cuando estábamos jugando fútbol, ahí Grecia dijo: “Ay méndigas”, dijo una mala palabra: “Méndigas mocosas, fueron las que ganaron”; cuando terminamos y ella se fue al baño a llorar... (13b_Focal_3B_26062014.docx)

Llevarse con el compañero: se identificaron así las ocasiones en las que un acto físico o verbal que inicia con mutuo consentimiento, en un punto transgrede los límites y es interpretado por el otro como una agresión, por lo que no se trata de una comunicación bidireccional:

JE: Maestra, y luego hay un niño que se llama José Alberto que es bien llevado, y luego todos los demás se defienden y él empieza a bailarles,

pero así a veces se enoja y les empieza a hacer: uh–uh–uh [JE está de pie, como bailando, pero aventando el cuerpo hacia el frente, dando pequeños saltos hasta ponerse frente a JA, hasta quedar frente con frente] [los demás se ríen]. Y casi casi le daba un beso, y está frente a frente con el otro, y está así uh–uh–uh [se ríen]. (13a_Focal_6A_23062014.docx)

Carrilla (echar carrilla): aquellos casos en los que los niños y niñas establecían prácticas de comunicación en las que, a modo de juego, se intercambian y aceptan mutuamente groserías o insultos, pero se mantiene un tono de condescendencia, y hay límites que tácitamente se respetan entre quienes participan de ella:

El niño sentado junto al güero (Elías) empieza a barrer el salón... “Ehhhh joto” le dice el güero al niño y sale del salón. (P31: 7a_Registro de observación_21032014.docx – 31:34)

La manera de reaccionar de los niños ante la ofensa, así como la ofensa en sí, aportan información valiosa respecto a la comunicación, de tal manera que se puede decir que, por una parte, hay determinadas creencias de los niños y niñas en torno a la discriminación, los gustos, la estética. Asimismo, el hecho de que la ofensa más grave que se puede hacer tenga que ver con difamar o ventilar a los familiares puede estar relacionado con un celo y cuidado con relación a la familia. Se observó que la agresión verbal propicia entornos hostiles, de retraimiento y de exclusión.

Agresión física intencional

“...los empecé a aventar a todos y a uno le metí el pie, y luego aventé a otro y le cayó encima”

Se entiende como una *agresión física intencional* aquella situación en la que uno o varios niños o niñas ejercieron violencia física contra un compañero con la intención de hacerle daño. Cabe señalar que esta práctica fue observada de manera recurrente en las inmersiones a campo, y en función de las repercusiones que tiene en la convivencia escolar, se consideró como una práctica clave en los componentes de la convivencia escolar.

Durante el periodo en que se realizaron las observaciones en las dos escuelas primarias, se hizo notorio que en una de ellas (escuela A) los eventos de agresión física fueron más numerosos, cuestión que se

acentuó durante el recreo. Cabe señalar que los eventos de agresión física intencional que se presenciaron involucraron a varones, aunque en las entrevistas las niñas opinaron respecto al tema e incluso asumieron alguna participación en estas prácticas, sin que lo hayamos constatado.

Uno de los factores que se consideraron como favorecedores de tales prácticas de agresión física fue el limitado espacio físico en que se desarrollan los recreos de la escuela. Cabe recordar que en la escuela A solamente hay una cancha multiusos techada, y que constituye el único espacio físico de esparcimiento con que cuentan los niños y niñas para pasar el recreo; mientras que el área de recreo de la escuela B mide cerca del triple de la que se tiene en la escuela A. Si se considera que en la escuela A hay alrededor de 500 alumnos, en tanto que en la B son cerca de 700, se entiende que la densidad de la población de una escuela con respecto a la otra es significativamente mayor. El espacio físico podría entonces incidir en las posibilidades de movimiento que tienen los niños y niñas, y por lo tanto también en las consecuencias provocadas por dichas manifestaciones de movilidad.

En ese sentido, se observó que varias agresiones en la escuela A fueron originadas por contactos físicos no intencionales, tales como tropezones y choques —que eran consecuencia del reducido espacio de la cancha multiusos—. Los niños y niñas mismos refirieron que en otra escuela de la colonia los alumnos se pelean menos que en la suya ya que cuentan con más espacio:

I: ¿Y por qué será eso que aquí se pelean? Y allá no.

[...]

KE: Allá tienen mucha cancha.

NA: Allá tienen mucho espacio.

YE: Porque tienen mucho espacio y los salones son de dos pisos.

(P69: 16a_Focal 3B_06102014)

Si bien no se pueden atribuir todas las agresiones físicas a estas limitaciones de espacio, sí se comprobó que la falta de movilidad puede afectar las dinámicas relacionales y por lo tanto también la convivencia. En la escuela B, que cuenta con dos canchas de basquetbol y una de fútbol, los niños y niñas tienen un mayor espacio que les da la oportunidad de moverse, caminar, jugar y correr (aunque esto último no esté permitido), y aunque sí hubo agresiones en el recreo, se observaron en menor cantidad y frecuencia que en la escuela A.

En cuanto al lugar en donde se presentan las agresiones físicas, se observó que son más comunes durante el recreo, aunque el aula no está exenta de ellas. Un ejemplo de agresión en el aula ocurrió en la escuela A, durante un ensayo para la celebración cívica del 21 de marzo, cuando mientras los niños de tercero preparaban un canto dedicado a Benito Juárez, se dio la siguiente escena:

Nápoles le da un golpe a Fabián con la mano, también tira golpes a otros dos niños que están junto a ellos. Los niños también avientan golpes, pero no con la fuerza de Nápoles, luego se retraen; Nápoles no se retrae, al contrario, avanza. (Nápoles es más alto que los demás niños y más corpulento.) (P28: 6a_Registro de observación_10032014)

Se trata de un juego típico entre los varones, llevarse y aguantar el dolor, pero con frecuencia alguno de los participantes transgrede los límites y molesta a los demás. La maestra interviene en algunos momentos, pero luego continúa dirigiendo el coro de los niños y niñas que siguen de pie, formando un círculo, luego la maestra deja pasar el evento.

La respuesta ante agresiones como las de Nápoles se refleja en los rostros de los niños y niñas, que hacen alusión a dolor, enojo y miedo. Son contadas las ocasiones en que interviene la maestra para contener al niño o disuadirlo de su comportamiento.

Un niño intercepta a la maestra AN quien va caminando hacia la cancha, está a un paso de la observadora, el niño dice a la maestra que Jesús (Nápoles) se le sentó encima, que él estaba sentado jugando y Nápoles se le sentó en el hombro. Fabián se suma a la queja y le dice a la maestra: "También a mí me agarró aquí" (señalando sus genitales). (P28: 6a_Registro de observación_10032014)

Existen también otros factores que motivan las prácticas de agresión física entre los niños y niñas, entre los que sobresalen la competencia y las agresiones verbales.

Por otra parte, habría que indagar qué ocurre detrás de cada práctica de agresión física intencional, puesto que esta puede tener diversas finalidades, que van desde hacer llegar un mensaje, una llamada de auxilio, externar una necesidad, e incluso ser provocada por un móvil de naturaleza noble, justa y hasta solidaria. Un ejemplo de ello fueron algunas agresiones que se observaron de manera recurrente y

que tienen como finalidad la de ayudar a un compañero, con una posible connotación de compañerismo o solidaridad:

JE: Ellos son bien montoneros, la otra vez estaba jugando este [a JE] ahí en la esquinita, “Ya córrele, se están chingando a Jesús”, pos ahí yo llegué como en la lucha [mientras va describiéndolo lo “actúa”, los demás se ríen]. Tan– taaaaan [gritos, se avienta al piso].

JA: Y luego yo también, la otra vez me estaban golpeándolo todos y yo también me hice casi lo mismo, nomás porque yo llegué y los empecé a aventar a todos y a uno le metí el pie y luego aventé a otro y le cayó encima. (P54: 13a_Focal_6A_23062014)

Los niños pelean con una finalidad, tienen una motivación, una necesidad, persiguen un objetivo y parece que en la agresión física encuentran una posibilidad de expresarse y hacerse escuchar.

Por otra parte, la agresión física también puede representar una lucha de poderes, y como tal, es sobresaliente la que surge en la relación entre los niños de primaria baja y alta, ya que es común que los mayores se aprovechen de los más pequeños:

CE: Pero también los de... los de... sexto, nos aprovechan de los chicos.

I: ¿Ah sí?, ¿cómo es eso?

CE: A veces que llegan, andamos jugando fútbol y nos avientan: “Quítate”.

AL: Llegan, nos avientan así y se... y agarran el balón, y ellos juegan solos... Y yo siempre me les echo para quitárselos...

(P56: 13b_Focal_3B_26062014)

Los mayores, los más fuertes, los más altos, serán por lo general los que provoquen e inicien las agresiones físicas, puesto que les resulta una manera de mostrar que pueden someter a los otros y reafirmar su poder, tanto ante sus compañeros como ante los propios docentes y directivos. Señalan los niños de tercero cuando recuerdan la pelea que tuvieron con un grupo de niños de quinto y de la cual se jactan con orgullo, incluso meses después de haber ocurrido el evento:

KE: Ganamos nosotros...

NA: *Tan* bien chaparros...

CE: *Tan* bien mensos...

(15a_Focal_3roB)

Como se mencionó en el apartado de “Juego–pelea”, hay diversos factores que provocan la agresión, y por lo general es producto del pobre o nulo manejo de competencias sociales y sobre todo comunicativas para resolver el desenlace del juego y reconocer el límite entre este y la pelea.

Otra cuestión que se constató fue que en estos eventos de agresiones físicas se involucraban regularmente los mismos agentes, es decir, los agresores suelen ser los mismos niños, que tanto docentes como directivos tienen identificados. Tal fue el caso de Nápoles en la escuela A y de Cristian en la escuela B. Cada escuela reporta casos de niños o niñas que son calificados como niños “problema”, y que son conocidos por todos los miembros de la escuela por estar implicados en conflictos casi a diario, como señala el director de la escuela B:

“Con Cristian siempre es así... [...] Diario pasa algo...” (P34: 7b_Registro de observación_12032014).

Aunque luego la misma docente también señala:

“...no es maldoso, es travieso, es lo único que tiene, es travieso, no mide los límites de las cosas que hace, ese es el problema” (P2: 9b_Microentrevista a maestra KA_ 6C).

Las agresiones físicas son una de las principales prácticas relacionadas con reportes y otras sanciones, y si bien no se pudo observar —ni nos fue referido— ningún caso en el que la agresión física provocara daños graves a los niños o niñas, sí se reportó como uno de los principales temores y preocupaciones de los docentes y directivos de ambas escuelas.

Escena 4. El recreo como el espacio de sociabilidad

La mayoría de los niños corren hacia la cancha de basquetbol, que es prácticamente el único espacio de esparcimiento con que cuenta la escuela, porque, aunque hay un pequeño jardín a espaldas del último edificio de salones, a los niños se les prohíbe el paso hacia allá, incluso el área del pasillo de este último edificio está restringida para los niños durante el recreo, los maestros dicen que allá no pueden vigilar a los niños y suceden accidentes.

Las limitaciones en relación con el espacio y la movilidad no sólo se encuentran en el aula, porque, si bien es cierto que durante el recreo los niños y niñas tienen más libertad para moverse, también suelen encontrar restricciones, por ejemplo: está prohibido correr, bajo cualquier circunstancia; jugar fútbol o basquetbol solo está permitido cuando algún docente autoriza y supervisa. El recreo es un espacio en el que los niños tienen un poco más de libertad de movimiento, sin embargo, están vigilados y son regulados mientras estén a la vista de los responsables de la guardia.

Un grupo de cuarto grado se encarga de la guardia esta ocasión, y cada semana se turnan en la escuela de modo que todos los niveles, con excepción de primer grado, comparten esta misión. Algunos niños de los que hacen guardia colocan los conos de tránsito color naranja que limitan el espacio del recreo a la cancha techada de basquetbol, de modo que no puedan pasar a las zonas prohibidas. Son los niños y niñas, coordinados por su maestro, quienes, cuando les toca hacer la guardia, vigilan que todo se mantenga en calma, por lo que sus tareas son, entre otras: vigilar que nadie corra o juegue fútbol o basquetbol, que nadie se pelee, o cualquiera de las normas que regulan el recreo en esta escuela en particular; de ser necesario, los niños y niñas que hacen guardia tienen facultad de llevar a los infractores ya sea con su maestro o directamente con el director. Otra de las tareas de los grupos que hacen guardia consiste en vigilar y dar paso a la salida de la escuela, puesto que, al ingreso, solo el docente encargado de la guardia lo hará, y cuando es el caso, contará con el apoyo de algunos padres de familia. No siempre existe una uniformidad en varias de las normas que se deben acatar de manera general durante el recreo, de tal modo que algunos docentes sí permiten cosas que otros no, lo cual, eventualmente, los ha llevado a tener conflictos e incluso a confundir a los niños y niñas, quienes asumen que con un docente sí se puede hacer tal o cual cosa, pero con otro no.

Prácticamente ya todos los niños y niñas abandonaron sus salones y se encuentran en los espacios de recreo; algunos toman de un costal —que acaba de dejar en el suelo la maestra de Educación Física— sogas y resortes; los niños y niñas se van organizando en pequeños grupos de cuatro o más integrantes y algunos grupitos saltan la cuerda, otros juegan resorte, se organizan por turnos; se escuchan risas y aunque el espacio es reducido, se van acomodando hasta que la cancha queda totalmente ocupada.

Además, hay varias áreas junto a la cancha en donde otros pequeños grupos de niños se reúnen para comer su lonche y conversar, otros

hacen fila para comprar algo en la cooperativa, que atienden algunas de las madres de familia. Son menos los niños que pasan el recreo con sus maestros o maestras, a veces, porque a petición del docente deben quedarse dentro del salón a concluir las actividades que dejaron inconclusas. El recreo es un espacio donde los niños pueden platicar.

En otros espacios de la escuela se puede ver a niños y niñas jugando otras cosas: algunos juegan serpientes y escaleras, otros están armando un rompecabezas, otros más juegan a las cartitas, un juego que implica golpear una "cartita" (motivos diversos impresos en trozos de cartón) con una piedra desde cierta distancia, quien logre hacer caer la "cartita" puede, o no, quedársela, ello dependerá del previo acuerdo que hayan hecho los jugadores al respecto, de modo que si aclararon que era "de a mentiras", el dueño de la carta la conservará y solo perderá en puntos, pero cuando es "de verdad" se entiende que los jugadores están dispuestos a perder sus cartas. Por lo general, los niños establecen y aclaran las reglas de cada juego, y cuando surge algún conflicto, suelen resolverlo entre los mismos participantes, salvo que se trate de alguna situación que consideren más grave y requiera de una opinión "adulta", caso en que optarán por acudir con el primer docente que tengan cerca para que les ayude a solucionar el conflicto.

También suelen darse eventos extraordinarios en los recreos, por ejemplo, algún niño o niña sufre alguna caída, un raspón, una torcedura de tobillo, el piquete de algún insecto, o bien otro tipo de circunstancias que les provocan el llanto, desde un pleito con la mejor amiga, hasta la preocupación por algún familiar enfermo o incluso que recientemente haya fallecido. Estos eventos extraordinarios los niños los viven acompañados, nunca falta el o la compañera que venga en su auxilio para llevarle a la dirección por una curación o para pasarle el brazo por el hombro y secarle las lágrimas. Los niños no sufren solos, y a veces, en el recreo, encuentran un espacio en donde se pueden expresar libremente sus sentimientos y encontrar eco o contención en el grupo de amigos o amigas, así como externar cualquier tipo de emociones o sentimientos, aunque por lo general los recreos están más bien cargados de juegos y risas.

Análisis de la escena 4

En este apartado se presenta el análisis interpretativo de las siguientes categorías: Las guardias, Reglas del juego, Mediar el conflicto, Incluir y cuidar al compañero.

Las guardias

“... Implica pos abrir y cerrar la puerta en la hora de la entrada [...] y pues andar checando también en el recreo que los niños pues... anden... bien”

Las guardias son un mecanismo de disciplina que emplean las escuelas en un sentido predominantemente preventivo a partir de la vigilancia de los niños y niñas en diferentes espacios comunes cotidianos de la vida escolar: la entrada y la salida de la escuela y el recreo. La guardia implica tres acciones básicas: vigilar, implementar alguna medida preventiva —como llamar la atención cuando se percibe un riesgo o impedir el paso a determinadas zonas—, o bien alguna acción correctiva —como pedirles a los niños que recojan basura del suelo—. Las y los docentes junto con sus alumnas y alumnos son los encargados de las guardias, y para asignar a los responsables se establece un rol más o menos estable que implica que un grupo esté como encargado durante toda una semana, escalando los roles en orden por grado, de manera que una semana le toca la guardia a primero A, la siguiente a primero B, la posterior a segundo A y así sucesivamente.

En las guardias se da la posibilidad de normar a los niños y niñas a través de ellos mismos, esto es, se intenta reproducir en ellos una formación en la que no solo deben aprender a obedecer la norma sino también hacerla valer. Los niños y niñas se empoderan al ser nombrados como encargados de las guardias, momentáneamente asumen una práctica que en lo cotidiano les resulta ajena; desde esa posición ejercen la autoridad con sus propios pares, para luego, al concluir su rol, volver a la posición de dominado y ceder a otro el rol de dominante.

Las guardias son prácticas de vigilancia y control que se implementan en los espacios abiertos de la escuela durante el tiempo del recreo, así como a la hora de la entrada y la salida en el ingreso principal de la escuela. Su uso se detectó en las dos escuelas observadas, incluso ambas escuelas tenían una manera similar de organizar las guardias: cada semana se le asigna la guardia a un grupo; durante todo el año escolar se van rotando por grados y grupos; el docente es el encargado de la guardia, pero todos sus alumnos tienen asignada alguna de las tareas que esta implica:

JA: Sí, cada semana hay un maestro de guardia... Es el que se encarga de los timbres... y va por grado. Empiezan casi siempre por los sextos y van:

sexto A, sexto B, y luego: quinto A, quinto B... y así se van recorriendo hasta llegar a los segundos. Los primeros nunca hacen guardia porque es más pesado por los niños chiquitos... (P62: 14a_Entrevista JA_08072014.docx – 62:3)

Hacer guardia es una práctica cotidiana en la vida de la escuela, su principal característica es que se trata de una actividad que implica la vigilancia general de que se mantenga el orden en la escuela:

JA: Implica pos abrir y cerrar la puerta en la hora de la entrada... este, checar que los niños lleguen con su uniforme, con su gafete... dar el timbre de entrada, de salida... del recreo también... y pues andar checando también en el recreo que los niños pues... anden... bien pues... que no tengan ningún este... incidente de pleitos ni nada de eso... (P62: 14a_Entrevista JA_08072014.docx – 62:3)

Por otro lado, la guardia otorga un cierto poder a quien la está realizando, puesto que el maestro que está de guardia puede sancionar a niños o niñas sin que necesariamente sean sus alumnos. Además, en la guardia se comparten las funciones, ya que en ellas se incluye la participación de los niños y niñas; cabe señalar incluso que esta fue la única práctica en donde se hacen partícipes a los niños y niñas, asignándoles responsabilidades en relación con sus compañeros e incluso con los demás docentes. También desde este rol existe la posibilidad de que los niños y niñas ejerzan la autoridad sobre sus compañeros, puesto que pueden señalarles las faltas que cometen y luego llevarlos con la autoridad (el docente de guardia o el director).

Los niños y niñas encargados de la guardia asumen un poder que cotidianamente no les es propio, por lo que es posible que sus pares no se lo reconozcan; de modo que es común ver que los niños y niñas de primaria baja son ignorados por los de primaria alta cuando les dan órdenes a estos últimos:

Un grupo de niños (aparentemente de segundo) están parados en el paso entre el estacionamiento y el lado izquierdo de las canchas, la observadora les pregunta qué hacen y ellos dicen que "cuidan" el paso, que nadie debía pasar por ahí. Luego tres niños más grandes pasan, y los pequeños les dicen que se detengan, pero estos no les hacen caso, y aunque no los maltratan ni dicen nada, simplemente siguen caminando. (P16: 2b_Registro de observación_04022014.docx – 16:3)

Sin embargo, en otras ocasiones, pudieran suscitarse situaciones de abuso de esta práctica:

En tres ocasiones durante el recreo, se observan pequeños grupos de dos o tres niños que van jalando de la ropa a otro niño para llevarlo con la maestra que está de guardia. Le comentan algo a la maestra, esta les responde, y luego continúan tomándolo por la ropa hasta que el niño recoge varios papelitos o basura que se encuentra en el suelo y los tira en el bote de basura. Los niños lo sueltan y siguen caminando por el patio. (P1: 10a_Registro de observación_28042014-2.docx – 1:9)

Eventualmente, los niños y niñas entran en una especie de conflicto porque su rol en la guardia implicará sancionar comportamientos que, en otras ocasiones, ellos mismos manifiestan. Lo anterior provoca abusos y, por lo tanto, resultados contraproducentes. Sin embargo, el ejercicio de la guardia también se observó como una posibilidad de que los niños y niñas jueguen un rol que les permita empatizar con la autoridad y asumir la responsabilidad por el cuidado del orden, en otras palabras, al convertirse en “árbitros” aprenden a cuidar el orden y la disciplina escolar.

Una de las cosas que vigilan los niños es que sus compañeros no pasen por áreas que están restringidas por la guardia, también vigilan que no peleen y que no corran. La sanción más común por cualquiera de estas actividades es que se les pida “recoger papelitos”, una práctica que se observó en ambas escuelas: al niño que corre se le sanciona con que deberá recoger cinco papelitos (basura) que estén tirados en el patio y los deposite en un bote de basura. De estas observaciones se infiere que aquellas sanciones que se asignan en las guardias suelen estar relacionadas con actividades proactivas o que implican alguna colaboración con la mejora de la escuela: recoger basura, limpiar, ayudar a algún docente con tareas diversas, etcétera. Se infiere también la existencia de un mensaje implícito, en el sentido de que un comportamiento de colaboración con las condiciones físicas de la escuela tiene por origen el castigo a un mal comportamiento, es decir, cuidar de la escuela es un castigo o una consecuencia negativa. Se convierte entonces en una práctica contradictoria, ya que, según se manifiesta en las normas y discursos escolares, lo que se pretende es una lógica inversa como parte de la formación de los niños y niñas.

Por su parte, el docente que está de guardia tiene la responsabilidad de intervenir en los conflictos y peleas, atender accidentes y coordinarse con el director para resolver estas situaciones. Entre los maestros surge una problemática con motivo de las guardias, dado que en ocasiones no todos participan, y en vez de estar durante el recreo observando a los niños, se quedan en algún otro lugar desayunando. También surgen desacuerdos respecto a cómo manejar los conflictos y el tipo de sanciones que se asignan a los infractores:

JO: Es que nos van distribuyendo las guardias pues, y a veces ellos, o cada quien se va poniendo de acuerdo. Si te gusta, si quieres agarrar esta área, si esta otra... Y hay veces, porque también hay desacuerdos entre nosotros como maestros: "Pues oye, tú sí dejas, tú no dejas...". (P66: 14b_Entrevista JL_30062014.docx – 66:23)

Al igual que en la aplicación de los reportes, se hace evidente que las normas se emplean de modo diverso. El estilo disciplinario de cada docente, así como el tipo de relación que tenga con los niños, son factores que inciden en la manera como este se desempeña en la guardia. Por ejemplo, el docente de tercero B de la escuela B, en una ocasión en que asumía el rol de encargado de la guardia, durante el recreo decidió poner música en el patio central:

El maestro Joel tenía su computadora conectada a una bocina, estaba ubicado en uno de los extremos del patio. Poco a poco, el patio comenzó a llenarse de niños que llegaban corriendo, se iban agrupando y se ponían a bailar o brincar. Niños y niñas llegaban desde las canchas de basquetbol y se incorporaban al gran grupo que se había formado. La música era conocida por los niños puesto que cantaban, incluso algunas canciones en inglés. Al comenzar una nueva canción, algunas niñas gritaban efusivamente. (MEMO: Música en el patio. 2014-11-11 18:45:00)

Esta situación no se volvió a presentar durante el resto de las observaciones realizadas en la escuela, sin embargo, en la entrevista con el maestro, semanas después del evento, este aludió a lo sucedido; el docente señaló que su intención al poner la música fue poder concentrar a la mayoría de los niños en un solo lugar y observarlos más fácilmente, para así llevar a cabo la guardia con más eficiencia, sin embargo, para los niños representó un evento atractivo y diferente que les gustó:

RI: O pos también el profe Joel, a veces en el recreo pone música... y los niños se ponen a bailar.

TA: Ajá, cuando le toca la guardia a él...

I: Ahhh ¿y eso les gusta?

Grupo: Sí, sí...

TA: Sí, porque todos nos ponemos a bailar... La mayoría...

(P57: 13b_Focal_6C_26062014.docx – 57:43)

En la vigilancia durante la guardia, se observa que el factor del espacio físico del recreo incide significativamente en las problemáticas que se presentan. En la escuela B, donde el espacio en el que se realiza el recreo es mucho mayor al de la escuela A, la vigilancia de la parte posterior de la escuela —donde se encuentran las canchas de basquetbol y futbol— suele ser prácticamente nula. A diferencia de la escuela A, en donde, aunque el espacio es limitado, la vigilancia es rigurosa y abarca todos los rincones del recreo, porque además del docente encargado de la guardia, todos los demás tienen asignada un área específica para supervisión; para ello existe incluso un compromiso firmado:

Entonces ya el maestro ya viene y nos jala las orejas a quienes no estamos ubicados en nuestro lugar, y ahí está él otra vez... tenemos que estar, porque él nos dijo: "Aquí hay un papel firmado, y accidente que pase en la zona del maestro que le corresponde, él va a ser el responsable", entonces, nosotros ya sabemos que tenemos que estar en nuestro lugar. A mí no me asignó nada porque sabe que siempre yo estoy ahí, Chuy (el intendente) y yo estamos ahí (señala hacia la mitad de la cancha en las gradas, en donde se le ha visto). (P63: 14a_Entrevista piloto_Chío_25062014.docx – 63:29)

Las prácticas de vigilancia implícitas en la guardia requieren una movilización de recursos en la que, además del director y los docentes, se hace partícipes a los niños (aunque de manera limitada) en la ejecución de acciones pensadas en beneficio de todos; se puede inferir que esta actividad representa, por una parte, la posibilidad de generar un sentido de cuidado del otro y corresponsabilidad aunque entendida; o vivida de otra manera, puede derivar en abusos justificados.

Seguir las reglas del juego

“No saben perder...”

Los niños y niñas suelen tener reglas para sus juegos, así se trate de cuestiones muy sencillas como el llamado “juego de cartitas”, en donde la regla básica es la distancia que se debe tomar para aventar la piedra y acertar en la cartita que ha sido la apuesta entre los participantes. En el fútbol, los juegos de mesa y cualquier otro juego que hayan inventado, existen reglas para los jugadores y ellos mismos se encargan de que estas se cumplan, por lo tanto, además de otorgar certezas a los participantes del juego, los dota de atribuciones para regular la ejecución de dichas reglas. Los niños y niñas son severos jueces cuando se trata de seguir las reglas de sus juegos:

... ellos explican que los que quieran participar deben “poner” una cartita, las forman, paradas, contra la pared y luego a la distancia de más o menos un metro, de uno por uno, le tiran una piedra a cualquiera de las cartitas, y el que consiga “tirarla” se quedará con ella. Los niños le muestran a la observadora cómo se juega, uno de los niños se para a menos distancia de las cartas y otros lo corrigen, diciendo que no vale, que está muy adelante. (12b_Registro de observación_21052014.docx)

Los juegos suelen ocurrir solamente en el espacio de recreo, por lo que los niños y niñas se encuentran sin vigilancia constante —como ocurre en el aula—; al estar solos, se observa el comportamiento que asumen ante las reglas: por una parte, la postura de seguir las reglas y asumir la responsabilidad consecuente muestra una autonomía en el manejo de conflictos y la toma de decisiones en situaciones con cierto grado de complejidad:

Al costado de una de las canchas de basquetbol hay un grupo de niños de segundo que forman un círculo y discuten sobre cómo formar equipos y organizarse para jugar fútbol con un bote de juguete, algunos intentan incorporar a las niñas para que jueguen, otros no están de acuerdo. Los niños son más numerosos, pues solo hay cinco niñas que quieren jugar, ellos intentan ver quiénes jugarán para que ellas también jueguen y sean similares en número de cada equipo. (6b_Registro de observación_05032014.docx)

Pero, por otro lado, también pudo observarse que, al igual que sucede con los docentes y las normas institucionales, al tratar de aplicar

las reglas del juego, los niños y niñas también aplicarían las normas de modo discrecional, adaptándolas o modificándolas a su conveniencia, aunque ello implique generar conflicto entre los participantes:

AL: Es que a veces cuando están jugando...

//CE: No saben perder...

AL: No saben perder [voces simultáneas de CE y AL]

CE: ... y no, que le tiraste de bien cerquitas...

AL: Y es que la otra vez yo le gané a uno, y era como [inaudible], y me dijo: "Ah dame mis cartas que me ganaste, estamos jugando de *mentis*", y así me dijo, pero yo le dije: "No, tú me dijiste que de *verdá*", y él me dijo: "Ah, vas a ver con el maestro", y yo también le dije a la maestra, porque él andaba jugando de verdad conmigo...

(13b_Focal_3B_26062014.docx)

Además de haber observado casos como los descritos, también se constató en otras ocasiones y de modo más recurrente, varios momentos en los que la aplicación de las reglas del juego se convirtió en un espacio en el que los niños pudieron hacer ejercicios de autonomía, responsabilidad, mediación y toma de decisiones; cabe decir que, en ese sentido, encuentran en el espacio del juego algo que no se percibe en actividades didácticas formales.

El espacio del juego se convierte en un ejercicio autónomo que deja ver la manera como los niños y niñas usan las reglas: quién las instaure, cómo se acuerdan, quiénes están obligados a cumplirlas, qué pasa cuando se rompen, etcétera.

Un niño dice que él sí va a jugar porque Josué le dijo..., y otro niño le responde: "Pero Josué no manda; mandamos Jesús y yo. No vas a jugar"... (6b_Registro de observación_05032014.docx)

El juego se convierte entonces, en un espacio que genera también información sobre los aprendizajes sociales y los significados que en ese sentido están acumulando los niños.

Mediar el conflicto

"...y ya una maestra fue y los separó y ya"

Un tema que también atrajo la atención durante las observaciones realizadas fue la manera como se intentan resolver los conflictos; en esta

categoría se agruparon aquellas prácticas en que, ante un conflicto o un acto violento, los docentes intervinieron, o bien se llegó a una solución a través de la autorregulación de los niños y niñas.

Los docentes, ya sea por iniciativa propia o en respuesta a la solicitud de los niños, intervienen para detener conflictos o situaciones de violencia. Pudo constatarse que, en su mayoría, estas situaciones ocurren durante el recreo, por lo tanto, es común que el primero en intervenir sea el docente que está de guardia:

Al otro extremo de las canchas hay un grupo de unos siete niños hablando con una maestra, están separados en dos pequeños grupos, la maestra está en medio, unos dicen algo y los otros contestan. La maestra les dice algo y luego los niños se dispersan. (P30: 6b_Registro de observación_05032014.docx – 30:6)

Niños y niñas solicitan la intervención del docente en el conflicto ante la falta de recursos para solucionarlo, a esto se suma que el docente, al intervenir, asume una postura de superioridad y, por lo tanto, directiva y autoritaria, funge como el portador del poder y de las soluciones, por lo que se imposibilita la ocasión de otorgar responsabilidad a los niños y niñas para tomar decisiones con el fin de resolver por ellos mismos los conflictos, más bien dependen de lo que los docentes decidan:

Los niños se vuelven y caminan como buscando, luego ven a una maestra que estaba junto a la cancha y le comentan la situación, la maestra les dijo que si lo veían se lo llevaran para reprenderlo. Los niños se van al parecer a buscar al agresor. (P19: 3b_Registro de observación_12022014.docx)

En cuanto al rol que asumen los docentes en situaciones de agresiones físicas, implica estar alerta en momentos previos a que se presente, puesto que lo que sigue es hacer que se acaten las normas y los castigos consecuentes de una agresión:

“Y ese mismo día terminando el recreo fue y me los llevó, y los dos estaban furiosos. Empezó igual como un juego... que se empezaron a empujar, y a palmear y terminaron enojados, dándose de puñetazos [se ríe]...” (P62: 14a_Entrevista JA_08072014)

La consecuencia de esa pelea fue un reporte y una expulsión de tres días para los involucrados. Los docentes también reconocen que

los malos entendidos forman parte de los motivos que desencadenan las agresiones, pero sólo uno de los participantes manifestó el interés por brindar a los niños y niñas herramientas que les ayuden a establecer una mejor comunicación y lograr acuerdos en aquellas situaciones que derivan en agresiones físicas intencionales.

Aunque los mecanismos o dinámicas de intervención de los docentes son variados, por lo general implican: reprender, aleccionar y, en menor medida, llevar a los niños a la dirección. La cuestión sobresaliente de estas dinámicas es que solo en contadas ocasiones se recurrió al diálogo para tratar de solucionar el conflicto.

Se considera que el diálogo es uno de los principales recursos en la solución de conflictos, por lo que su ausencia en las prácticas cotidianas lleva en la formación de los niños a una falta de elementos para autorregularse y colaborar en la búsqueda de soluciones al conflicto; más que con el diálogo, la intervención de los docentes tiene que ver con interrogatorios y la constatación de los hechos:

Joel los llevó a la dirección y ya, pues estuvimos hablando con los niños, qué fue lo que inició el problema, mmmm y ya, empezaron a decir que como en su cuadra le dicen al niño "pepino"... (P 6: 9b_Microentrevista a Bere.docx – 6:2)

En su mayoría, los niños y niñas no hacen de la solución de conflictos una práctica autónoma y dependen de la intervención de los docentes o incluso de cualquier adulto que esté cerca:

TA: Pues yo soy bien chismosa y le hablo a la maestra [se ríe]. Es que no me gusta casi que se golpeen los niños, entonces...

I: Claro, okay... y ¿ustedes qué hacen? ¿nada?

DI: Le decimos a la maestra...

I: ¿A su maestra o a otra maestra?

DI: A la que esté más cerca [se ríe]. O a veces subimos al salón y le decimos y ya... nos pide que le pidamos disculpas...

(P57: 13b_Focal_6C_26062014.docx – 57:16)

El carecer de recursos o herramientas para resolver conflictos y eventos violentos puede poner en evidencia la heteronomía de niños y niñas, mediante la cual se sujetan a la figura que ostenta la autoridad (el docente), convirtiéndose en dependientes de las decisiones, voluntad y juicio del agente externo. El docente por su parte asume

como una tarea correspondiente a su posición de autoridad, como su responsabilidad, la de intervenir y evitar —incluso parcial o momentáneamente— el conflicto, es decir que si bien el docente puede afirmar que está desempeñando su labor, por otra parte, está limitando la posibilidad de que los niños y niñas desarrollen su autonomía y que, salvo en contadas excepciones, tengan que recurrir a la mediación del docente para solucionar sus conflictos.

Ahora, en lo que se refiere a los niños, se observó la mediación de conflictos en algo que se codificó como *autorregulación*, lo cual se entendió como una competencia que le permite al niño o niña reconocer y reflexionar su propio actuar y tomar decisiones al respecto; en este proceso el sujeto puede prescindir del consejo o aprobación de otros.

En las escuelas se observaron algunas situaciones que involucraron autorregulación de niños y niñas; en particular se registraron ocasiones en que los niños y niñas se enfrentaron con algún conflicto que solucionaron en el mismo momento, sin requerir la intervención de docentes o directivos, sino que emplearon sus propios recursos para encontrar soluciones:

Hay un grupo de cinco niñas que discuten; una de ellas dirige la discusión, luego otras dos argumentan, una señala a otra de ellas. Las que no han hablado se limitan a negar con la cabeza o hacer gestos que indican enojo o inconformidad. Luego de unos minutos, una de ellas le dice a la niña que era señalada, que se puede sentar en la mesa en donde las demás se han estado comiendo el lonche mientras platicaban. La niña se sienta con las demás y siguen platicando, pero ahora hay risas de todas.

(P22: 4b_Registro de observación_19022014.docx – 22:4)

Cabe decir que estas situaciones solo se observaron en el espacio de recreo, ya que, aunque en el aula también surgen conflictos, el primer impulso de los niños fue acudir con el docente para que interviniera; mientras tanto, en el espacio de recreo es normal encontrar a los niños y niñas enfrentándose a situaciones que interrumpen el juego por algún desacuerdo, y al presentarse este, ellos mismos buscan maneras de solucionarlo para poder retomar el juego.

Durante las observaciones se encontró un recurso sobresaliente que emplean niños y niñas de un grupo de tercero, en una de las escuelas observadas: los niños y niñas utilizan la figura o rol del “mediador”:

EV: A propósito, y se agarran peleando...

I: ¿Y luego qué pasa?

CE: Pues lo resuelven...

EV: El mediador...

I: ¿Quién es el mediador?

CE: Yo un día fui...

EV y VA: Alguien que sea de testigo...

I: Ah, ¡está padre! ¿Tú un día fuiste mediador? ¿y qué hiciste?

EV: ¿Qué fue de lo que se pelearon? [se refieren a que les preguntaba eso].

CE: Y que diga este la verdad... y qué le dijiste...

(P56: 13b_Focal_3B_26062014.docx – 56:9)

El del mediador es un rol que el docente les explicó en la clase de Formación Cívica y Ética, y como parte de la misma clase, hicieron un ejercicio para ponerlo en práctica frente a todo el grupo; el docente también indicó que utilizó esta medida en algún conflicto que surgió posteriormente en el aula, sin embargo, el mismo docente señaló que desconocía que los niños lo emplearan en otros momentos y espacios de manera autónoma, cuestión que le resultó sorpresiva y gratificante:

JO: Sí, lo de mediador salió a raíz de una clase de Formación Cívica y Ética... Y, aunque no lo hacían... porque, lo traté de hacer... esto lo hice en tercero, pero antes en sexto, yo trataba de solucionar los problemas en... en... ¿cómo se llama?, a los involucrados los jalaba: ¿cómo estuvo el asunto? Y de repente aquí, dije: lo voy a someter como a asamblea, y a partir de ese contenido. Entonces: "Necesitamos un mediador", o sea, de ellos mismos, "¿Quién quiere ser un mediador?", o sea, ellos empezaron a ver... Y me da gusto que te lo hayan comentado porque de verdad, yo nada más lo comenté, fue cuestión de clase, y cuando se dieron unos incidentes... o sea, a ver, no todos, pero sí hubo algunos donde yo dije: "Nos vamos al frente y ustedes qué opinan". Y también fue como un atrevimiento de parte mía, una estrategia... innovar una estrategia de decir, este... ellos tienen... También me sorprendieron porque dijeron [...] me gustó al final de cuentas darme cuenta, es decir, no fui yo el que aporté la solución, sino que ellos mismos. Ellos mismos, y se nota. (14b_Entrevista JL_30062014)

Como se había mencionado anteriormente, los docentes intervienen en los conflictos desde su rol de autoridad, y por lo tanto la posibi-

lidad del diálogo equitativo es casi nula. En este ejemplo del ejercicio de mediación que el docente propone a los niños, aunque de origen pareciera no haber la intención de que los niños lo incorporen a su vida cotidiana, el docente reconoce que a partir de su “atrevimiento” y de hacer algo “innovador”, el resultado supera sus expectativas.

El rol del mediador es una práctica en la que los niños y niñas asumen con orgullo su tarea, la cual implica adoptar una postura imparcial y objetiva cuando surge un conflicto, y solucionarlo con el acuerdo de las partes. El mediador funge como testigo del evento y juzga si los involucrados están diciendo la verdad, y de no ser así, lo señalará y propondrá la solución. Los niños y niñas que estén presentes en el conflicto, suelen elegir a quien fungirá como mediador, para ello procuran que se trate de alguno de los niños o niñas conocidos por sobresalir académicamente y por ser honestos, según lo indicaron. También manifestaron que usaban el recurso del mediador ya fuera en presencia del maestro o en los espacios de recreo en donde se encontraban solos o lejos de la mirada de ningún profesor.

I: Ajá, ¿y quién les dijo eso del mediador?

Grupo: El maestro... el maestro Joel.

I: Ah, muy bien, ¿y siempre lo hacen cuando...?

Grupo: Sí, cuando hay... [voces simultáneas, inaudible].

I: Muy bien, y ¿creen que funciona?

Grupo: Sí.

(13b_Focal_3B_26062014)

Los espacios en que los niños y niñas no se encuentran bajo la mirada de los docentes representan una oportunidad para que aprendan a autorregularse, puesto que en esta libertad de acción cabe la opción de hacerlo, fortaleciendo también sus procesos de subjetivación. Sin embargo, estos entornos se limitan a breves espacios en el recreo, por lo que se trata de una práctica que se observa menos recurrente. Cabe señalar también que este ejercicio del mediador solo se observó en este grupo, y que la práctica frecuente es que los niños y niñas, para solucionar sus conflictos, ceden la mediación a los docentes; por lo observado, constatamos que cuando los niños y niñas no cuentan con recursos suficientes, recurren a la ayuda de cualquier figura de autoridad para que les ayude a solucionar el conflicto, lo cual da cuenta de la falta de autonomía en la regulación de los conflictos.

Incluir y cuidar al compañero

“¿Te quieres juntar con nosotros?”

En esta categoría se agruparon dos códigos del análisis de los instrumentos: Incluir al compañero y Cuidar al otro, que si bien no tuvieron una representatividad significativa por la cantidad y frecuencia de citas identificadas, se consideran como prácticas que contribuyen a una mejor convivencia al fortalecer las relaciones entre los niños y niñas, además de que, cuando se presenta, contrarresta los casos de exclusión y rechazo que también se observaron (con mayor recurrencia) en las escuelas.

Se identificaron situaciones en las que niños con alguna discapacidad o imposibilidad física, permanente o transitoria, fueron ayudados por sus compañeros, o bien los involucraron en alguna actividad que les implicara un esfuerzo o cuidado extra; se le llamó “inclusión” por implicar el respeto a la diversidad y la no discriminación.

También se consideraron en este indicador aquellos casos en los que, por diversos motivos, algunos niños que se veían en desventaja para completar una tarea, o que mostraban un estado emocional decaído, o que simplemente tenían algún percance, fueron atendidos y apoyados por algunos de sus compañeros:

Una niña llora, está sentada en una de las bancas que está a la entrada de las canchas, donde termina la explanada principal; otras dos niñas están con ella, en menos de dos minutos se acercan más niñas, de modo que es un grupo de entre seis y ocho niñas, le dicen algo a la niña que llora, ella les responde, se quedan unos tres minutos, luego la niña se seca las lágrimas, algunas se retiran, otras se quedan y tienen una conversación y se ríen todas, también la que lloraba. (2b_Registro de observación_04022014)

Particularmente durante el recreo pudieron observarse este tipo de prácticas en varias situaciones relacionadas con momentos en las que niños y niñas incluyeron a otros compañeros haciéndolos partícipes del juego o la tarea que realizaban, o bien los ayudaron o cuidaron:

Varias niñas de primaria baja se sientan en las bancas, en el paso hacia las canchas. Una de ellas está sentada sola, a dos pasos de otras dos niñas, está comiendo de un bote algún tipo de fruta. Una de las que están juntas, le dice: “¿Te quieres juntar con nosotros?”, la niña asiente con la cabeza, toma sus cosas y pone el bote entre las dos niñas que están sentadas en la

banca, ella se sienta en el piso, entre las dos. Las tres comen del bote de frutas. (P47: 11b_Registro de observación_14052014.docx – 47:1)

Hay circunstancias que provocan que los niños se conmuevan; por lo general, cuando ven que alguien sufre o tiene una necesidad, mostrarán el impulso natural de ayudarlo y hasta defenderlo. Un caso significativo fue el de Misael, un niño de tercero que tiene varios impedimentos físicos y de lenguaje (utiliza una silla de ruedas, casi no se le entiende al hablar y usa anteojos de alta graduación). Aunque Misael no asiste a la escuela de modo regular, cuando se le pudo ver en el recreo, siempre estuvo acompañado al menos por un niño: Dan, quien no solo es conocido por tener una conducta conflictiva, sino también por ser “el encargado” de estar con Misael y ayudarlo; tarea que parece llevar a cabo con gusto y orgullo. Dan juega con Misael, lo defiende y cuida de él y de sus pertenencias:

Dan es quien pasea a Misael (el niño en silla de ruedas), empiezan a dar vueltas en la cancha multiusos. Dan corre empujando la silla de ruedas, luego acelera, Misael ríe más conforme Dan lo empuja más rápido. Más tarde llega otro niño (el hermano de Dan, que es menor que este), el niño corre a un lado de Misael, sin empujar la silla pero tomándose del brazo de la silla, los tres ríen y dan vueltas por una de las esquinas de la cancha principal. A veces se cae el jugo que tiene Misael junto a sus piernas, a un costado de la silla, y Dan o su hermanito lo levantan y luego siguen corriendo. (P31: 7a_Registro de observación_21032014.docx – 31:4)

Aunque las situaciones de inclusión y cuidado suelen aparecer espontáneamente entre los niños y niñas, en algunas ocasiones los docentes generan el espacio o las situaciones que dan pie a este tipo de prácticas mediante una toma de conciencia de la necesidad de integrar a algún compañero, como es en el caso de los más retraídos. Como consecuencia de estas incitaciones reiteradas de los docentes, en lo sucesivo, los niños suelen reaccionar, ahora ya de modo autónomo, y toman la iniciativa en prestar ayuda o incluir al otro; se demuestra que tal vez el cuidado por el otro puede ser aprendido, y faltará a veces solo favorecer la toma de conciencia:

I: Se retrae... ¿Y tú procuras integrar a esos niños?

KA: “A ver, vente, Juan Diego.” Por ejemplo, yo ahorita vi que a él le mandaron su fruta y todo, y ya les dije a unas niñas, con las que más se in-

tegra: "Oigan, ¿me ayudan a que Juan Diego se siente aquí?", "Sí", y yo: "Juan Diego, vente a sentar para acá", y ya un niño: "No, maestra, se va a sentar con nosotros", y yo: "...Perfecto". Y ya lo senté... se fue a sentar él mismo pues... Pero él no es de decir: "Ay, me voy a ir con ellos", si a él no le hablan, él no se va...(P67: 14b_Entrevista KA_09072014.docx – 67:28)

Con frecuencia se observaron situaciones en las que los niños y niñas se mostraron más atentos a las necesidades de sus compañeros que los mismos docentes, quienes, por estar atareados en sus labores, o atendiendo cuestiones urgentes, dejan pasar las peticiones de ayuda que pudieran hacer sus alumnos, mientras que los niños mostraron casi por impulso el deseo de cuidar al otro, cuando en verdad lo necesita:

Fernanda le dice a la maestra que cambie a Itzel porque no ve bien, la maestra responde que si la pone al frente, en medio, les taparía a los de atrás, y deja a Itzel sola en la primera banca de la primera fila del salón. (11a_Registro de observación_12052014)

"Belén, esa tabla me cayó en mi pie, mejor quítala", dice el güero, quien disuadía a la niña para que tuviera cuidado y no se lastimara con la tabla que se había despegado de una silla. (10a_Registro de observación_28042014)

Los niños y niñas suelen reconocer con facilidad cuándo y quiénes necesitan ayuda, ya sean sus mismos compañeros o los docentes, sin embargo, la movilización de recursos para ayudar está sujeta a su juicio, ellos decidirán qué tipo de ayuda prestan y cómo lo hacen; se pudo constatar que este tipo de prácticas de ayuda e inclusión pasan desapercibidas tanto por los mismos niños como también por los docentes.

Discusión teórico–empírica de las prácticas del recreo

Las prácticas que se dan entre los niños y niñas durante el recreo, se podrían agrupar con relación a las dos dinámicas más recurrentes: el juego y la violencia, que como tales no se excluyen una de la otra por completo, más bien se observa cómo los niños se van ubicando entre estos dos extremos de maneras de relacionarse. El resultado del análisis se agrupó en dos apartados:

- El juego en el recreo en sus diversas prácticas.
- Las prácticas de violencia en los espacios de recreo.

La media hora que dura un recreo en la escuela primaria se convierte en el espacio de mayor libertad para los niños y niñas, por lo que resulta un contexto peculiar para la investigación: complejo, puesto que surgen de manera simultánea diversas situaciones y prácticas relacionales que aportan datos interesantes; rico en información, pues en el recreo se observan comportamientos autónomos y, por lo tanto, una ejecución de los aprendizajes y construcciones sociales de los niños y niñas.

Mediante el juego, la plática y el movimiento físico, los niños y niñas se relacionan con otros, a través de estos se objetivan las formas y medios que utilizan los niños y niñas para acercarse, conocerse, compartir, convivir.

La posibilidad de jugar, platicar, moverse les representa el mayor atractivo que posee la escuela; para los niños el disfrute no se encuentra tanto en aprender, como sí en jugar; cualquier atisbo de alegría en los niños y niñas está relacionado con el momento en el que juegan, por eso el recreo se convierte también en el momento de la jornada escolar más esperado por los niños y niñas.

EL JUEGO EN SUS DIVERSAS PRÁCTICAS DURANTE EL RECREO

El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece.

El gran peligro de hoy son los lemas, opiniones colectivas, las tendencias ya hechas de pensamiento.

Tenemos que ser capaces de oponernos de forma individual, para criticar, para distinguir entre lo que está bien y lo que no.

JEAN PIAGET

Es cierto que existen muchos y muy diversos tipos de juegos, así como espacios y momentos para jugarlos, aunque durante esta investigación se pudo observar que el juego y sus reglas, así como las actividades de correr y moverse físicamente, tienen un impacto significativo en la manera como se desarrolla la convivencia en las escuelas.

Con base en los registros de observación, hacemos a continuación un análisis diferenciado de tres ámbitos del juego: primero, abordamos el tema de las prácticas de juego que se dan por lo general en grupo; estas pueden implicar el empleo de la corporalidad, poseen reglas más o menos establecidas y, por lo tanto, un mayor nivel de razonamiento es requerido en ellas. El segundo ámbito se refiere a la práctica “correr”, principalmente porque aunque correr es un modo de juego, implica la movilidad física en su máxima expresión y, en apariencia, no se regula por reglas, además de que posee más bien una naturaleza impetuosa. Finalmente analizamos lo que entendemos como *juego-pelea*, que se refiere a aquellas prácticas que, a pesar de iniciar como juegos, pueden fácilmente convertirse en pelea o incluso “ser” pelea, pero a la vez ser entendida por los niños y niñas como un juego (véase la figura 11).

Figura 11. Prácticas de juego en la escuela primaria



En lo que respecta a algunas de las prácticas de juego que se observaron en el recreo, en el sentido más afable del mismo, se encontraron aquellos juegos que implican la participación en grupos de niños y niñas, ya sea desde un partido de fútbol, hasta juegos de mesa, *cartitas* o con *tazos*, en los que participan desde dos hasta 12 o más niños. A través del juego, los niños y niñas comparten no solo las risas sino también sus ideas, sus formas de pensar; su comportamiento en el juego refleja lo que creen y valoran, de modo que en este compartir se van construyendo a sí mismos desde la mirada que refleja a los otros y que en ellos también se refleja; los niños y niñas construyen juntos su mundo.

En ese sentido, consideramos que todo juego es comunicación. Según Piaget, el juego infantil se puede explicar (y comprender) a partir de cinco características psicológicas: el subjetivismo, la espontaneidad, el placer, el nivel de organización y la resolución de conflictos (Ortega, 1991), por lo tanto, detrás de cada juego hay una estructura psicosocial compleja, que requiere de una observación fina cuando lo que se busca es comprender qué es lo que hacen el niño y la niña al jugar.

Al ser comunicación, el juego es también un mecanismo de socialización. En el ámbito de la psicología social se han establecido diversas discusiones respecto al proceso de socialización de los individuos; se trata de entender así la manera como los niños y niñas obtienen herramientas que les permiten desenvolverse en un contexto social y relacionarse con los miembros de su cultura; la socialización posibilita “explicar y comprender la producción del individuo social y ha aludido de manera especial al proceso de adquisición de las reglas que habilitan la participación en la vida socio-comunitaria” (Tomasini, 2010, p.137). Según Tomasini (2010), el proceso de socialización se atiende desde dos posibles explicaciones: una centrada en la inducción social, que es el mecanismo que haría posible la transmisión y asimilación de un conjunto de normas y valores más o menos uniformes de individuos sociales coherentes y predecibles; la otra hace alusión a la actividad constructiva del individuo en el “proceso de internalización de lo sociocultural” (Tomasini, 2010, p.138), por lo tanto, consideramos que el juego cumple tanto con la inducción social, como con una actividad constructiva como parte del desarrollo social de los niños y niñas; en otras palabras, el juego es un medio en el que se hace posible ir construyendo el propio proceso de subjetivación, en las maneras de actuar ante determinadas tensiones propias del juego, o tomar decisiones que modifiquen prácticas habituales. Tenemos, por ejemplo, los casos de los niños que al no contar con un balón ni con cancha para jugar fútbol deciden hacerlo con un bote y diseñar nuevas reglas que les permitan adaptar el juego a las condiciones del espacio que pudieron apropiarse para jugar; otro ejemplo son los juegos como “las cartitas”, en el que surgen con frecuencia conflictos de orden moral, puesto que con frecuencia la decisión de quién es el ganador obedece a la percepción de los participantes y a la honestidad con que asuman los hechos.

Dubar (1991, en Tomasi, 2010) señala que Mead fue el primero en describir el proceso de socialización desde la construcción de sí mismo

a partir de la interacción comunicativa con los otros; los niños y niñas dan sentido a sus comportamientos a través de las interpretaciones de los otros, cuando reaccionan a sus actos.

El desarrollo, como parte de la socialización, se produce cuando los niños y niñas se enfrentan a situaciones problemáticas en las que los conflictos de intereses los llevan a buscar nuevas maneras de acción (Barnes, 2002, en Tomasi, 2010), entonces, el juego se convierte también en una herramienta que permite el desarrollo del niño, puesto que es el espacio en el que, desde cierta autonomía, se ve obligado a finalizar o solucionar conflictos que le permitan continuar con el juego, de ahí que se pueda producir el desarrollo.

Asimismo, la autora realiza un claro análisis de dos modelos relacionales de la teoría de Mead: *play* (juego) y *game* (juego organizado/deporte), que nos ayuda a entender el proceso de socialización de los niños y niñas:

En el primero, la acción está dirigida por expectativas particularistas de comportamiento que sólo tienen validez para una determinada situación de interacción. Mientras que en el segundo momento la acción se orienta por expectativas de comportamiento generalizadas que cobran validez normativa (Tomasi, 2010, p.143).

El *play* es un proceso que se da en la infancia temprana, y en él se juega un papel tras otro, y uno no determina lo que sucede en el subsecuente, las expectativas son individuales. Esta concepción coincide con la de Piaget (1974), para quien en una etapa de la vida infantil no hay continuidad ni dirección en la sucesión de las conductas, puesto que las reglas y normas son “externas” al niño y la niña (Tomasi, 2010).

El juego es un mecanismo de comunicación y socialización por medio del cual el niño y la niña se construyen como individuos sociales, y por ello, también de él derivan aprendizajes de tipo moral, como afirma Piaget: “El juego de canicas, para los muchachos, comporta un sistema muy complejo de reglas, es decir, todo un código y toda una jurisprudencia” (Piaget, 1974, p.9).

El juego en grupo favorece la toma de decisiones autónomas, puesto que, lejos de la mirada de la autoridad escolar, los niños y niñas en conjunto opinan, aportan, acuerdan y deciden sobre la dinámica y conclusión del juego. Salvo que exista algún niño que ejerza mayor influencia sobre el grupo, por lo general la opinión de todos será considerada y tendrá el mismo peso; el juego en grupo no solo favorece

la autorregulación sino que esta solamente se manifestó a través del juego. Por lo que se refiere al conflicto, este también se incluye en la dinámica del juego, sin embargo, se observó que la misma dinámica de la autorregulación es la que proporciona elementos para que los niños solucionen los conflictos, por lo general sin requerir la intervención de los docentes o directivos.

En este punto hay que aclarar que se entiende como conflicto aquellas situaciones cotidianas en las que existe alguna contraposición entre los involucrados pero los intereses y necesidades no se contraponen, de modo que se pueden solucionar mediante la comunicación efectiva y el acuerdo de consenso y compromiso (Castro, 2010); cuestión que distingue el conflicto de la violencia, dándole la característica de ser su precedente, de modo que un conflicto no resuelto puede devenir en violencia. En palabras de Galtung: "La violencia es un monumento sobre un conflicto que no se ha sabido resolver" (Santander, 2010, p.21).

En este punto, retomamos a Piaget quien señala que las reglas morales que aprenden los niños son dadas por los adultos; pero como parte del juego, los niños también elaboran reglas. Los niños mayores son los que transmiten las reglas a los más pequeños, y son también los mayores los que pueden modificar las reglas. Los niños también han recibido de sus padres una formación en cuanto a su comportamiento frente a las normas, pero al jugar con sus semejantes, la influencia del adulto se reduce al mínimo y lo que prevalece es la realidad espontánea que comparte con sus semejantes (Piaget, 1974).

Coincidimos con el mismo autor al considerar que las reglas del juego conforman una realidad bien caracterizada y se transmiten de generación en generación, aunque pueden sufrir modificaciones (innovaciones) si responden a una necesidad de la colectividad que es consistente con el "espíritu del juego" (Piaget, 1974). Piaget hace un análisis de las reglas del juego desde dos perspectivas: la práctica de las reglas y la conciencia de las reglas. Por lo observado en esta investigación, nos es útil comprender la práctica de las reglas, las cuales distingue Piaget (1974) en cuatro estadios: el primero es motor e individual, el niño obedece a sus propios deseos y costumbres motrices, se trata de un juego individual; en el segundo estadio (2 a 5 años) es egocéntrico, el niño recibe reglas codificadas y puede jugar solo o con otros, pero sin buscar uniformizar las formas de jugar; en el tercer estadio (de 7 a 8 años), la cooperación naciente, los jugadores intentan dominar a los otros, ahí nace la preocupación por el control mutuo

y aparecen las reglas, sin embargo hay una aplicación vacilante de las mismas, porque los niños, incluso del mismo grupo, pueden tener diferentes y hasta contradictorias informaciones; finalmente, el cuarto estadio (de 11 a 12 años), la codificación de las reglas, implica que cada juego será regulado minuciosamente y las reglas son conocidas por toda la sociedad, la información que tienen los niños al respecto concordará a la perfección siempre y cuando se cuente con espacios de juego autorregulado.

Correr es una práctica recurrente en los niños y niñas; se entiende que correr es un modo de jugar y, al mismo tiempo, de empleo de la energía física. El acto de correr forma parte de la naturaleza del niño y la niña; está en ellos el impulso, más que el de caminar, el de correr, sin embargo, correr está prohibido en la escuela. La norma parece ser generalizada en las primarias públicas, y se mantiene con el argumento de que si los niños corren, pueden caerse, golpearse, o chocar con otros y esto podría provocar daños o iniciar peleas.

Correr no está permitido en el recreo y mucho menos en el aula; aun así, los niños y niñas corren y asumen riesgos que, a su juicio, se limitan a llamadas de atención o sanciones como recoger basura en los espacios de recreo. El único momento en el que los niños y niñas tienen permiso de correr es durante su clase de Educación Física, cuando así lo solicite el maestro o maestra. Cuando los niños no liberan su energía corriendo, buscan la manera de hacerlo y esta es, eventualmente, mediante puñetazos y patadas, provocando un daño mayor y, por lo tanto, generando ambientes menos propicios para la convivencia. Cabe reflexionar también sobre los motivos por los que correr está prohibido en las escuelas, consideramos que, en buena medida, se debe a que los docentes y directivos orientan sus prácticas a lo estipulado por la normatividad, se apegan a la instrucción, y desde hace algunos años se remite a una normatividad judicial y de responsabilidad civil.

En un contexto legal como el mexicano, se sustentan prácticas como las descritas en el capítulo uno en torno a evitar eventos de violencia explícita e incluso diversas prácticas para la prevención de connatos de violencia, derivados eventualmente de accidentes provocados por correr, como se ha descrito. Los docentes y directivos actúan en función no solo de las expectativas de las autoridades educativas (Secretaría de Educación del estado) sino que también ajustan sus prácticas en atención a las posibles implicaciones de su labor normativa o regulatoria de la violencia en la escuela, de modo que la disciplina y el orden son normados no solo por la convicción de una

necesidad sino además por la amenaza de castigos severos como el cese de sus actividades laborales.

Sin embargo, más allá de los reglamentos escolares, los niños buscan oportunidades de correr, en especial, durante el recreo. Ya Pestalozzi señalaba que la educación del individuo atiende a su naturaleza e integralidad, es decir, su corazón, su espíritu y su mano, motivo por el cual, en su propuesta educativa, daba gran importancia a la higiene, la cultura física (se enseñaba una gimnasia metódica) y juegos violentos durante los recreos, en los que incluso participaban los profesores (Chateau, 2013); para Pestalozzi se trataba, no de formar atletas, sino de desarrollar la fuerza en el cuerpo de los niños, lo físico como parte del desarrollo estético y moral.

Esto se relaciona con una de las prácticas que también pudimos observar con frecuencia en las dos escuelas, un espacio que, entre el juego y la violencia, suele desdibujarse con facilidad, y le hemos denominado: *juego-pelea*, se trata de una práctica que puede darse entre dos o más niños (no se observó a niñas participar en este tipo de juego), y le hemos llamado así porque es difícil definir a simple vista si los niños están jugando o están peleando, puesto que se involucra el cuerpo: se dan patadas, puñetazos, aventones, empujones, de manera que los mismos niños le llaman *pelear o jugar peleando*. El *juego-pelea*, por una parte, es una manera en la que los niños pueden movilizarse y así gastar energía física, y por otra, demostrar su posición social como "macho" exponiendo ante el grupo su fuerza física. Asimismo Mejía (2013) le llama a una de las modalidades del *juego-pelea*: "empujones disimulados" y los describe como prácticas que se dan entre juegos de los adolescentes, en las que participan tanto hombres como mujeres; en su análisis encuentra en estos juegos connotaciones de exploración del erotismo de quienes participan en ellos.

Jugar, correr y el *juego-pelea* son prácticas que implican relacionarse con los otros, se trata de ejercicios que también les permiten a los niños y niñas conocerse a sí mismos y ejercer la posibilidad de desarrollarse social y físicamente; socialmente al comunicarse, relacionarse, diseñar e implementar normas como parte del juego; y también físicamente, porque los juegos les dan la oportunidad del desarrollo físico, mediante el conocimiento de su propio cuerpo y a través del contacto con los otros, puesto que los niños y niñas no están dispuestos a negar su cuerpo, aunque este sea un objeto de disciplinamiento (Dussel, 2003) para las autoridades escolares, se asumen como seres completos y, a la vez, van asimilando el mundo a través de las miradas

y los cuerpos de los otros; los niños y niñas construyen el mundo cuando juegan durante el recreo.

LAS PRÁCTICAS DE VIOLENCIA EN LOS ESPACIOS DE RECREO

En la medida en que la disciplina escolar apunta a erradicar la violencia infantil, apela a un monopolio de la violencia legítima en manos del maestro.

FRANÇOIS DUBET

En el espacio de recreo, no todo es juegos apacibles; como se ha analizado, existe toda una gama de prácticas que giran alrededor del juego, pero que por sí mismas también pueden llevar a eventos o situaciones de violencia. En esta investigación se reconocieron como prácticas de violencia las siguientes: agresión física intencional, agresión verbal y excluir o rechazar al compañero, estas dos últimas entendidas como violencia simbólica. En este análisis nos interesa solamente aclarar qué es lo que, luego de haber estudiado estas dos escuelas primarias, entendemos como la violencia cotidiana en las escuelas, y asimismo, tratamos de analizar qué es lo que la provoca y la convierte en una práctica cotidiana en la vida escolar.

Así también, hay que delimitar lo que es y no es violencia, puesto que, como señala Furlán (en Fierro, 2013, p.2), es preciso diferenciarla de las indisciplinas y las incivildades, ya que “no es lo mismo distraerse en clase que agredir a un compañero o destruir el mobiliario escolar”. Entenderemos entonces a la violencia como:

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

En este sentido, constatamos que la violencia se presentó en las escuelas observadas, tanto en forma de agresiones físicas, como de violencia simbólica, particularmente en agresiones verbales y manifestaciones de aislamiento social impuesto. Si bien todas estas prácticas

se reconocen como el tipo de violencia más recurrente en estas escuelas e incluso como parte de su vida cotidiana, cabe señalar que tanto la frecuencia como la magnitud de las consecuencias de los eventos violentos inciden en que una escuela o un aula sean percibidas como más violentas que otras.

Como lo señala Furlán (2012), muchas investigaciones se han centrado en una propuesta intervencionista, una mirada prescriptiva que luego produce “una racionalidad que no empata con el desarrollo del quehacer cotidiano en las escuelas” (p.9).

Disciplina y violencia son posiblemente los dos que, de estos tres constructos incluida la convivencia, más han capturado la atención de los investigadores. La disciplina y la violencia tienden a combinarse en la vivencia escolar, aunque la primera se relaciona con aprender a aprender, o “el arte de hacerse discípulo”, según Comenio en su *Didáctica Magna* (Furlán, 2012, p.10), mientras que la violencia es “un modo de relación que se puede desarrollar respecto a quienes son pares, o no-pares, en el entorno o en el interior de la escuela” (p.11), cuestión que incide negativamente, por lo tanto, en el aprender a vivir juntos.

Sobre la violencia, así como la disciplina y la convivencia, se hace necesario reconocer la complejidad que deriva de la polisemia de sus significados. En el caso de Pierre Bourdieu, se emplea el constructo de *violencia simbólica* para referirse a lo que interpreta como dominación simbólica. Como lo señala García (en Furlán, 2012), detrás de las manifestaciones físicas de violencia en las escuelas, se encuentra otra, una violencia inerte, inadvertida, denegada, suave, invisible; esa, la violencia simbólica, es construida socialmente, reproducida por los agentes que existen en un contexto, dinamizado por ciertas disposiciones (*habitus*), enfrentándose a determinadas reglas del campo.

Para Bourdieu, la violencia simbólica se relaciona directamente con el poder simbólico, que, como tal, tiene dos funciones: la social: integración social, y la política: la dominación (García en Furlán, 2012). La perspectiva bourdiana de la violencia da cuenta de la complejidad del constructo en función de que esta no se constituye únicamente por las manifestaciones de violencia abierta, sino que también se produce y perpetúa mediante la violencia denegada, que además de contar con la aceptación del sentido del mundo, consigue la obediencia social (Bourdieu, 2000). Vale decir también que el interés de Bourdieu no se centra en entender la violencia y definirla sino en “cómo intervienen

las acciones violentas en las estrategias de reproducción social” (García, en Furlán, 2012, p.123).

Por otro lado, Dubet también coincide en la complejidad de definir la violencia en su calidad de subjetiva, ya que el término “nos dice más sobre los sujetos que la experimentan que sobre las conductas que la motivan” (Dubet, 1998, p.28), puesto que, como el autor señala: “nos hemos acostumbrado a designar como violentas, conductas extremadamente heterogéneas, yendo desde el robo, la agresión contra los educandos, la pelea entre estudiantes, el desorden, la falta de atención escolar, hasta las relaciones tensas con los padres...” (p.28). De alguna manera, existe la posibilidad de que nos encontremos ante situaciones o hechos idénticos que en un determinado centro escolar sean vistos como actos de violencia, y que en otra escuela sean vistos como fenómenos más aceptados, es decir que en la concepción de la violencia entran en juego no solo los hechos sino además las percepciones que los agentes generen a razón de sus propias subjetividades, ya sean individuales o colectivas.

Nos parece muy precisa la clasificación que retoma Furlán (2016) sobre la violencia, en la que distingue violencia escolar y violencia en la escuela. La *violencia escolar* es la “producida o motivada por la organización escolar y por las estructuras que dirigen la actividad escolar” (Furlán, 2016, p.101), y esta a su vez puede ser *simbólica*: por ejemplo lo derivado de imponer una currícula o decisiones arbitrarias orientadas a la reproducción de determinadas prácticas; y también puede ser *estructural* o *sistémica*: por ejemplo lo que se refiere a las maneras de relacionarse a partir de determinadas posiciones jerárquicas, o bien a las carencias de la escuela para poder dar un servicio digno (instalaciones, equipos, condiciones físicas).

Por su parte, la *violencia en la escuela* es aquella que se produce dentro del centro escolar, aunque puede tener origen en el entorno social (como sucede con la violencia intrafamiliar); la violencia en la escuela puede involucrar a diferentes protagonistas (estudiantes, docentes, directivos, personal auxiliar, padres y madres de familia), y también puede presentarse en diferentes modalidades:

[...] violencia física (golpes, heridas con armas, jaladas de pelo, tirones de orejas, empujones, aplicación de azotes, etcétera); violencia psicológica (insultos, amenazas, puesta en ridículo); violencia gestual (burlas, obscenidades, mentadas); violencia social (aislamiento, chismes); violencia económica (robos de dinero o de útiles); violencia sexual (tocamientos, violacio-

nes); violencia de género (maltrato, machismo); cyber–violencia (subida a la red de fotos obscenas de miembros del grupo) (Furlán, 2016, p.104).

Por lo observado en el campo, consideramos también que las prácticas de violencia pueden ser producto de un sinfín de factores, que van desde el estado emocional del sujeto, hasta la influencia que ha tenido sobre él su entorno, y por supuesto, las condiciones del ambiente escolar.

Cuando se habla de los orígenes de la violencia en la escuela, las y los docentes y directivos incluyen en su discurso elementos como: bajo nivel económico de la familia, el abandono de los niños y niñas a causa de la necesidad de ambos padres de trabajar, la poca atención de los padres al desarrollo académico de sus hijos e hijas, las “malas” influencias de los colegas de su cuadra, las problemáticas de inseguridad de la colonia donde se encuentra la escuela, entre otros.

Con relación a los factores externos, autores como Gottfredson (2001) reportan, de acuerdo con sus investigaciones, que el entorno y las condiciones del barrio, del contexto en el que se encuentra inmersa la escuela, inciden en lo que sucede dentro de las aulas.

Si bien no dudamos de la legitimidad de estas perspectivas, consideramos que al culpabilizar únicamente al entorno familiar de los niños y niñas en los casos de violencia, se generan y agudizan “estereotipos y estigmas sociales que lejos de contribuir a la prevención y erradicación de la violencia, la profundizan” (Gómez y Zurita, 2013, p.191). De ahí que nos interesó observar cuáles eran los factores más representativos que fungían como detonantes de la violencia en las escuelas observadas.

Se hace necesario entonces acercarse al fenómeno de la violencia escolar acompañados de un marco propicio para entenderla, y solo así, atenderla y erradicarla. Lo observado en esta investigación nos lleva a reflexionar que, si bien hay una incidencia del contexto y de los rasgos familiares que conforman la subjetividad de los niños y niñas, son los factores internos escolares los que, sin ser generalmente reconocidos por los participantes, se convierten en los detonantes finales de la violencia. Como lo pudimos constatar, en varios casos las problemáticas familiares determinaban la predisposición de algunos niños o niñas hacia comportamientos violentos —padres o madres violentos, adictos, reclusos, etcétera—, sin embargo, los factores internos daban pie a que se desataran estas conductas violentas, es decir que cuando, por el contrario, el contexto escolar no manifestaba una tendencia

violenta, los connatos de eventos violentos perdieron fuerza y no se desarrollaron.

El primero de los factores internos escolares que pudimos reconocer, tal vez por su recurrente objetivación en los eventos de violencia, fue el que se refiere al espacio físico de la escuela. Si bien no pudimos encontrar literatura o investigaciones que se refieran a la manera como los espacios físicos de las escuelas puedan incidir en los comportamientos y en el surgimiento de eventos de violencia provocados por el espacio físico, nos remitimos nuevamente a la llamada “teoría de la energía sobrante”, que señala que los niños requieren “desahogarse” luego de algún tiempo de haber estado sedentarios o en quietud (Evans y Pelligrini 1997, en Acedo, 2009).

En nuestro caso, pudimos reconocer que, en una de las escuelas, en la que el espacio durante el recreo es restringido y la densidad demográfica es alta, con frecuencia los niños y niñas “chocan” al ir caminando o corriendo o incluso como producto de las dinámicas de juego, lo cual provoca un contacto que, aunque sea no intencional, causa el malestar de quien recibe el golpe o contacto por sorpresa, y dependiendo de la manera en que el “agraviado” reaccione, se puede o no desatar un evento violento. Según lo pudimos observar, esto pasa con frecuencia y generó varias situaciones de agresión física o verbal durante el recreo, por lo que consideramos que cuanto menos espacio tengan los niños y niñas para moverse con libertad, estarán más expuestos a contactos accidentales y, si se carece de competencias sociales, de tolerancia y diálogo, es posible que se generen conflictos y posteriores actos de violencia.

Agrupamos como otro gran factor las prácticas de disciplina autoritaria, en ese sentido identificamos tres que, de manera particular, consideramos que dieron pie a que surgieran prácticas de violencia: la carencia de competencias en el manejo de emociones, las pocas herramientas para la resolución de conflictos y la poca o nula reflexión de la práctica de la disciplina —en el sentido de que el docente reconozca qué de lo que utiliza como instrumentos para orientar la disciplina da o no el resultado al que aspira—. Los factores mencionados se relacionan con el esquema o estilo de gestión que prevalece en la escuela.

En este punto cabe hacer notar que también la violencia se relaciona con el factor de las habilidades en el manejo de emociones, que refiere uno de los docentes participantes. Sobre esta cuestión pudimos constatar que los procesos de subjetividad de los niños y niñas inciden en las reacciones que mostraron ante determinadas circunstancias;

de ello deriva que también en este factor entren en juego cuestiones como: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Villaseñor, González, Serrano y Aquino, 2009).

Como señala el docente, diversas manifestaciones de violencia tienen su origen en interpretaciones erróneas de las situaciones y en percepciones equivocadas de los niños y niñas; coincidimos con el docente cuando señala que lo que se requiere en esos casos, más que acudir al reglamento escolar, es aprender a vivir con los otros y, como lo propone Bisquerra (2006), poder acompañar a los niños y niñas en una educación emocional a través del desarrollo de conocimientos y habilidades que les permitan enfrentar los retos cotidianos, teniendo como finalidad el bienestar personal y social.

A esta carencia en el manejo de las emociones se suma la falta de conocimiento sobre la resolución de conflictos, pues, como señala el mismo docente, los niños y niñas entran en discusiones por malos entendidos, por no saber comunicar ni entender lo comunicado, y al surgir el conflicto, hay una posibilidad latente de que surjan eventos de violencia, lo cual fue referido por el docente y por los mismos niños y niñas participantes. Durante la investigación, solamente se encontró el caso del “rol del mediador”, que es empleado de manera cotidiana por un grupo de tercero de una de las escuelas observadas, por lo tanto, se considera que en general no existe la atención necesaria al aprendizaje de herramientas para la resolución de conflictos.

Se entiende por resolución pacífica de conflictos “la intención y voluntad de las personas para resolver una disputa en la que se encuentran involucrados” (Ministerio de Educación, 2006, p.13); es también considerada como una habilidad social que permite y enriquece la vinculación entre las personas.

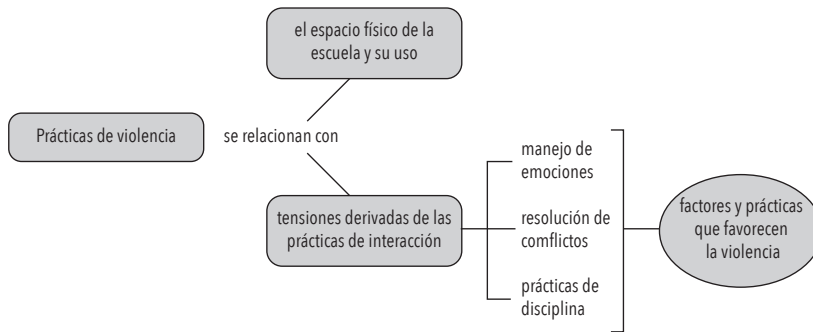
Para Cascón (s.f.), la resolución de conflictos debe incorporarse a los esquemas de convivencia en las escuelas mediante los que reconoce como momentos claves: la prevención, análisis, negociación y mediación.

Dado que es inevitable que en los espacios sociales surja el conflicto, la escuela no es la excepción; por ello cuando no se tienen herramientas para afrontarlos, la violencia será una amenaza constante.

Se identificó que, por lo general, las prácticas de violencia tienen relación con el ámbito físico y las tensiones derivadas de las prácticas de interacción, ya sea entre los niños y niñas o en su interacción con las y los docentes; ambos aspectos afectan las relaciones que se tejen en la escuela. Por lo que se encontró de manera recurrente en una de

las escuelas, la cantidad y disposición de los espacios y su repercusión en la densidad demográfica de la escuela puede ser un factor de la violencia, pues se le relaciona con el uso limitado del espacio físico y las restricciones de movilidad, que pueden detonar conflictos que a su vez podrían derivar en actos de violencia; y que también la manera como se desarrollan las prácticas de interacción en el sentido de manejo de emociones, resolución de conflictos y manejo de la disciplina, pueden constituirse en factores que propicien la aparición de eventos de violencia en la primaria (véase la figura 12).

Figura 12. Prácticas de violencia en las escuelas primarias



Si bien los factores descritos pueden no ser los únicos considerados como tales, en el caso de las escuelas participantes, se observan como algunas de las manifestaciones cotidianas de violencia escolar, de ahí que también creemos que es de suma importancia reconocerlas y prevenirlas.

Como señalan González y Zurita (2013), la violencia debe entenderse y explicarse como un fenómeno multi-, inter- y transdisciplinario, y desde un contexto determinado y por tiempo y espacio determinados; así la búsqueda de soluciones debe realizarse a partir de "la trayectoria de los sujetos, la dinámica interinstitucional y la historia del contexto en donde el problema emerge" (Gómez y Zurita, 2013, p.192).

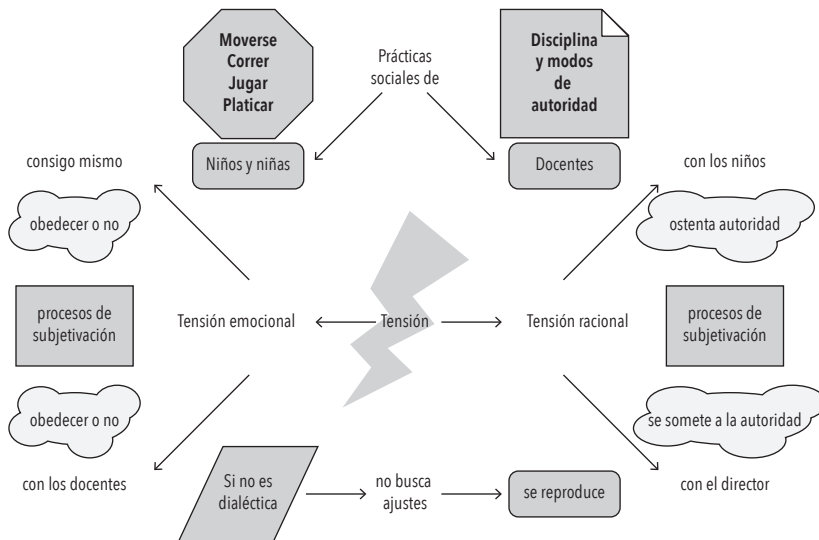
Luego de haber analizado las prácticas de interacción en los espacios de recreo, se devela la participación de dos grandes temas: el juego y la violencia. Ambos temas se encuentran en el tiempo del recreo, y aunque no son exclusivos de él, sí aparecen de manera recurrente en las interacciones que ahí se producen. Estas temáticas, sumadas a las prácticas descritas como recurrentes en el espacio del

aula, no se agotan con lo expuesto, y consideramos que se requiere profundizar de manera diferenciada en ellas; sin embargo, con la información teórico–empírica recabada, conformamos una postura que nos permite comprender no solo esas prácticas sino también las tensiones que derivan de ellas, en particular la tensión que se establece entre las prácticas de los niños y niñas con las y los docentes, ya que comprender esta tensión nos ayuda a comprender a la vez las maneras en que las prácticas de los diferentes agentes escolares afectan a la convivencia y generan condiciones para que esta se reproduzca o se transforme.

SOBRE LAS TENSIONES DERIVADAS DE LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE NIÑOS Y NIÑAS Y DOCENTES

Uno de los hallazgos centrales en esta investigación se refiere a las tensiones resultantes de las prácticas que se dan entre los niños y niñas con las y los docentes y directivos, pues mientras los primeros buscan moverse, correr, jugar, platicar, los segundos se esfuerzan en mantener el control de la disciplina mediante diversas normas y estilos de autoridad (véase la figura 13).

Figura 13. Tensiones derivadas de las prácticas entre agentes escolares



A través de las prácticas se manifiesta la subjetividad de los actores, en otras palabras, en su manera de estar y de actuar en su contexto cotidiano se presenta su subjetivación, y si bien no tenemos elementos empíricos para describir las características de los procesos de subjetivación, sí podemos inferir algunas reflexiones a partir de las prácticas observadas.

En el caso de los niños y niñas, la manera como viven la tensión en relación con los docentes, informa de los procesos de subjetivación que en el transcurso de la primaria van construyendo en el juego, en la plática, en las maneras de estar con el otro y de responder a la referida tensión. En ese sentido, las prácticas sociales que conforman sus modos de convivir, también ocupan un lugar en la construcción del niño y la niña como sujeto social, influyendo en su proceso de subjetivación y de individuación, de manera que, como respuesta a la norma, las y los niños van decidiendo mecanismos para evadirlas, acatarlas o ignorarlas.

Los deseos e impulsos de los niños y niñas: moverse, correr, jugar, platicar, se enfrentan con la postura de disciplina que la escuela establece, esta situación provoca una tensión entre aquello que los niños y niñas quieren hacer, contra lo que se les pide que hagan. Los niños y niñas generan entonces una tensión que pareciera relacionarse con aspectos emocionales, pues ante esa tensión y al tener que tomar una decisión entre acatar o no la norma o petición del docente, al parecer reaccionan en dos posibles sentidos: obedecer sin cuestionamientos, por reconocer que su conducta puede tener como consecuencia un castigo, y en ese sentido la respuesta se orienta más hacia lo racional; o bien su reacción es desobedecer y tratar de evadir el castigo o asumirlo, sabiendo que en ello hay una amplia gama de posibilidades como consecuencias.

La tensión que viven los niños puede llegar al extremo y "romper" el vínculo, como sucede cuando los niños y niñas infringen las normas o peticiones de manera continua y reiterada, ante lo cual la autoridad escolar determina que deben ser expulsados. En casos como estos, los niños y niñas generan respuestas a partir de la emoción, y parecieran enfrentarse entonces a una tensión supeditada a la que viven con el docente, una nueva tensión que se da consigo mismos, puesto que debaten entre seguir o no sus deseos e instintos, entre atender o no la disciplina escolar. Muchos niños y niñas correrán el riesgo de ser castigados ante la posibilidad de moverse, correr, jugar y platicar, pero otros muchos obedecerán sin cuestionar ni dialogar, es decir, se limitarán a reproducir la práctica de la disciplina, cayendo incluso en comportamientos como la evasión, la mentira, la simulación, etcétera.

Salvo en casos en los que los niños y niñas encuentran una motivación, ocurrirá el cambio; por ejemplo, como se observó en el caso de los niños y niñas quienes, en vez de pelear, utilizan la figura del mediador para solucionar conflictos.

Por su parte, en las y los docentes, la tensión se manifiesta en sus prácticas, de las cuales resalta la necesidad de cumplir con su función como gestores de la disciplina, sobre todo ante la autoridad escolar; en ese caso, el docente establece también una tensión con el directivo, ante quien, por lo general, tratará de demostrar una labor óptima, la que según lo observado en campo se tiene: manteniendo el control del grupo, aplicando el reglamento y obteniendo resultados académicos sobresalientes. Es así que la tensión de las y los docentes provoca una decisión de índole racional y no tanto emocional como en el caso de los niños y niñas.

Derivado de la tensión con los niños y niñas, se produce un mecanismo de negociación constante, en el que el docente demanda, fija límites, castiga, mientras que los niños y niñas van midiendo sus posibilidades, tratando de conseguir lo que buscan, pero sin pasar ciertos límites, es decir, buscan no llegar al punto en que el docente tome decisiones irrevocables o castigos de mayores consecuencias para ellos. Asimismo, otro rumbo que puede tomar esta tensión entre los docentes y los niños y niñas, se manifiesta en que, como resultado de este estira y afloja, el docente pierda el interés y ceda a la postura del niño. En este caso su proceso de subjetivación puede referir al desánimo, la poca influencia que percibe de sus esfuerzos en los niños y niñas, el cansancio, cuestiones que se antojan como las condiciones propicias para que se mantenga la reproducción de las prácticas, aunque cuando este desánimo se torna en cansancio y hartazgo, cabe la posibilidad de que se manifieste el cambio. Pudimos observar esto en al menos uno de los docentes participantes quien, ante la ineficacia del reporte, decide dejar de emplearlo y prefiere el encuentro cercano y el diálogo con el niño, quien reacciona de manera favorable y modifica gradualmente su comportamiento; el cambio en este caso es resultado de una especie de movimiento dialéctico en el que se busca un ajuste a las prácticas, lo que resulta positivo para ambos agentes pues encuentran una manera de satisfacer su interés o modificarlo.

De las reflexiones anteriores podemos inferir que la tensión entre los actores establece condiciones por lo general para la reproducción, aunque también en determinadas condiciones de insatisfacción se pueden dar ajustes en la estructura, que la llevan al cambio.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

En el ámbito de las investigaciones educativas, la convivencia escolar es una categoría emergente, lo cual ha constituido, en cierto modo, una ventaja para este estudio, puesto que nos hemos encontrado en un camino de libertad teórico–metodológica, en el cual hemos procurado ubicarnos en una postura y una visión analíticas, y no desde un enfoque normativo–prescriptivo con el que se han abordado la mayoría de las investigaciones sobre convivencia, disciplina y violencia, como señalan Fierro y Tapia (2013).

Esta investigación nos ha conducido por un camino que, si bien resultó complejo, también fue rico en posibilidades y fructífero. Desde el principio, y durante el transcurso de la investigación, se mantuvo en nuestra mente una inquietud: saber cómo se convive en las escuelas. Luego de haber planteado la misma pregunta, pero desde diferentes posturas teóricas, la que finalmente podemos responder es: ¿Qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara?

En el primer apartado de este capítulo damos una respuesta sintética a nuestra pregunta de investigación. Para ello abordamos varios subapartados en los que se habla de: el movimiento, la plática y el juego; la disciplina y sus estilos de autoridad; la violencia y las expresiones socioafectivas.

Posteriormente, se analiza cómo estos elementos que conforman la convivencia escolar se interrelacionan, reproducen o modifican en el marco de la vida cotidiana y dan lugar a procesos como la socialización y la sociabilidad en la escuela primaria. Aquí mismo se esbozan las oportunidades de concretar modificaciones en las maneras de convivir, desde una mirada estructuralista.

Los otros dos elementos de este capítulo refieren a la relevancia de la investigación desde el aspecto empírico, teórico y metodológico; las limitantes del estudio, así como las preguntas y posibilidades que emergen como producto del trabajo investigativo. El último apartado es una reflexión a manera de diálogo, en la que la investigadora intenta recuperar las ideas más relevantes del propio trabajo, y subrayar las que siguen siendo reflexiones y motivaciones en su labor profesional y personal.

Luego de haber encontrado, como producto del análisis de esta investigación, que la convivencia cotidiana en la escuela se construye a partir de las prácticas relacionales, reconocemos en ellas la diversidad, la riqueza, la complejidad, pero también las posibilidades de que, a partir de la reflexión de dichas prácticas, desde la mirada de los agentes, se haga posible la construcción de la convivencia a la que se aspira.

El proceso de vida que se ha recuperado mediante esta investigación nos lleva a escribir ahora este capítulo en el que reportamos cómo los datos han adquirido sentido a la luz de las interrogantes que nos planteamos, y que hemos podido responder a través de la delimitación de las prácticas relacionales: cómo en la escuela se reproducen y eventualmente se transforman los modos de convivir, por qué existen diferentes maneras de convivencia escolar, resultantes de las relaciones que se observan en el campo escolar.

¿QUÉ CARACTERIZA A LAS PRÁCTICAS SOCIALES QUE CONFORMAN LA CONVIVENCIA COTIDIANA EN LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA?

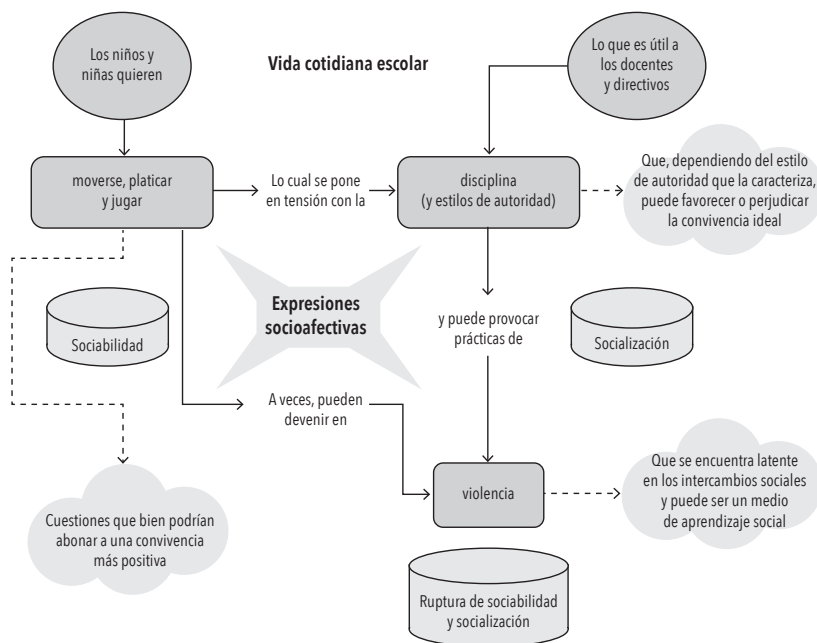
Las prácticas sociales dan cuenta de los modos de convivir en la escuela; observar, comprender y analizar estas prácticas nos permitió identificar las maneras como los actores escolares se relacionan dando lugar a diversos modos de convivir.

Observamos la convivencia a través de las prácticas relacionales, que son un intercambio que subyace a diversas intenciones o motivaciones. Como resultado de esta investigación, hemos identificado cinco grandes elementos que conforman la convivencia y que, a la vez, son maneras de convivir: el movimiento físico, la plática, el juego, la disciplina (matizada por sus tipos de autoridad) y la violencia. La posibilidad de acercarse a las prácticas sociales relacionadas con estos

elementos constituye una vía para diagnosticar, comprender e incidir en la convivencia de la escuela primaria.

Estos constructos, al relacionarse y adquirir cualidades propias en un tiempo y espacio específicos de la vida cotidiana, dan lugar a diferentes dinámicas relacionales, y de ellas surgen otro tanto de posibilidades de modos de convivir; en este capítulo exploramos las prácticas que conforman la convivencia cotidiana en la escuela (véase la figura 14).

Figura 14. Prácticas que conforman la convivencia cotidiana en la escuela



La convivencia está mediada por factores resultantes de las relaciones que se dan entre los agentes y que, a su vez, se generan desde las expectativas y motivaciones de los niños y las niñas, así como de los docentes y los directivos, por lo tanto, es común que ello genere tensiones; lo que se produce como convivencia escolar puede ser la cercanía, el cuidado y la inclusión, sin embargo, determinadas prácticas relacionales pueden dar lugar a manifestaciones de violencia.

Cabe precisar que los elementos que conforman la convivencia escolar no se constriñen a los que aquí presentamos, puesto que no

aspiramos a agotar todas las posibilidades y matices de la convivencia escolar, pero sí los rasgos que están presentes en la mayoría. Las ideas que desarrollamos en este capítulo no resultan ajenas a las preocupaciones de las problemáticas escolares, por el contrario, son temas que ocupan espacios de discusión entre los docentes y directivos; lo que intentamos ofrecer a continuación es una mirada concreta sobre cada uno de estos elementos y su interrelación, para partir de ahí hacia una observación y una reflexión que inviten luego a la acción.

El movimiento, el juego y la plática

Las prácticas relacionadas con el movimiento se refieren al impulso de los niños y niñas que se hace presente en el aula y en el recreo; tienen que ver con su necesidad de encontrar balance y equilibrio, especialmente en las etapas de desarrollo que atraviesan mientras cursan la primaria. Se trata simplemente de eso, los niños y niñas requieren moverse y buscan oportunidades para hacerlo; en el aula, buscan pretextos para poder levantarse de sus lugares y caminar: tirar la basura, preguntar algo a algún compañero, ir al escritorio del docente, salir del salón a cumplir con alguna diligencia, salir al baño, etcétera. En el recreo, por otra parte, el movimiento suele estar relacionado con el juego.

La convivencia se construye, en este sentido, en un ideal de equilibrio entre movimiento y quietud, puesto que por lo que hemos registrado, particularmente en el espacio del aula, se privilegia y demanda, por parte de los docentes, la inmovilidad, lo cual crea tensión con la intención o motivación de los niños y niñas en cuanto a moverse. El movimiento está presente en la convivencia porque es inherente a la corporalidad del sujeto, de modo que forma parte del encuentro con el otro: la presencia, la manera de estar en la interacción. El movimiento de los niños y niñas se puede concebir como una práctica social y un elemento clave en la convivencia escolar.

Platicar constituye otra de las prácticas que dan lugar a la convivencia en la escuela; para los niños y niñas es de gran importancia, al relacionarse, la posibilidad de platicar, así lo muestran en el transcurso de la jornada escolar, puesto que, desde que llegan, saludan a sus amigos y se cuentan cosas: lo que pasó la tarde anterior, lo que traen para comer, lo que olvidaron hacer de tarea, etcétera. Platicar es el modo de encontrarse con el otro y compartirle de sí mismos; como práctica

social, es un recurso indispensable para la socialización y la sociabilidad. La comunicación a través de la plática es otro de los elementos que conforman la convivencia escolar.

Una tercera práctica que está presente en la convivencia cotidiana es el juego. En sus diversas formas, el juego representa una motivación y un interés central en los niños y niñas, en él se encuentra el espacio de la risa, del sentirse bien, y por lo general, sucede en compañía de otro, por lo que también es un espacio para la convivencia. Se trata también de una práctica de socialización, mediante la cual los niños y niñas aprenden las reglas del grupo, y es también un elemento que hace posible la sociabilidad toda vez que cuando juegan, los niños también inventan nuevas maneras de estar con los otros y diferentes formas de divertirse.

Desde los juegos más sencillos como “las escondidas” o “el fútbol”, hasta otros más elaborados, o los que por su dificultad implican incluso poner en riesgo el cuerpo de los niños, se encuentra presente la convivencia y, por lo tanto, en el juego también se ponen en práctica las habilidades sociales y se fomenta el desarrollo de las mismas. A través del juego los niños y niñas aprenden a convivir, a partir de aprender, a su vez, a tomar decisiones, negociar, consensuar, puesto que en el día con día se requiere: reconocer que otro ha ganado, acordar quién formará parte del equipo, resolver el desacuerdo sobre quién no respetó la línea de tiro, proponer reglas para un nuevo juego que han inventado, decidir entre todos quién no respetó alguna de las reglas del juego, y una enorme lista de situaciones y momentos que son el pretexto perfecto para que los niños y niñas desarrollen un pensamiento crítico y un sentido de la responsabilidad.

En una escuela en donde los niños y niñas pueden encontrar un equilibrio entre sus intereses y motivaciones para moverse, platicar y jugar, contarán con la oportunidad de desarrollar sus habilidades para relacionarse y de crecer con los otros, lo cual se devela como una vía hacia una convivencia ideal en la escuela.

Si la educación básica en México tiene como finalidad desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, entonces habrá que concebir a la escuela como un punto de encuentro con *el otro* y *la otra* en el que se manifiestan infinidad de maneras de relacionarse. Con esto queremos decir que la escuela primaria debe

seguir siendo ese espacio formativo —que será incluso el único al que puedan tener acceso muchos niños y niñas que viven en condiciones paupérrimas—, pero debe ser también un espacio que propicie una convivencia cotidiana que sea el marco para el desarrollo de mejores relaciones humanas, fungiendo como favorecedor de la formación de competencias sociales y afectivas en los niños y niñas.

La disciplina y sus estilos de autoridad

En cuanto a las prácticas de los docentes y directivos, aquellas que dan cuenta de la disciplina y se reflejan de manera puntual en los estilos de autoridad, inciden en la conformación de la convivencia de la escuela. La concepción que la escuela asume sobre la disciplina, se pone en evidencia a través de diferentes prácticas de las y los docentes, de manera particular, la puesta en práctica de las reglas y normas hace posible observar cuáles son los fines de la disciplina en cada escuela, y estas prácticas de disciplina son vistas también como indicadores del desempeño del docente, por lo que dedica a ambas cuestiones gran parte de sus atenciones y esfuerzos, de tal manera que, en la vida cotidiana del aula, es más evidente su preocupación por el cuidado de la disciplina que incluso las cuestiones académicas.

Las prácticas relacionadas con la disciplina y, sobre todo, la norma, adquieren entonces un rol clave en el desarrollo de la convivencia en la escuela primaria, porque se convierten en una herramienta para orientar el comportamiento de los agentes escolares (directivo, docentes y alumnos). Se trata sin embargo de prácticas orientadas más hacia la reproducción, puesto que, aunque los agentes reconocen cierto grado de ineficiencia en determinadas prácticas, estas se siguen empleando y se convierten en un mero requisito administrativo o burocrático, una especie de justificación al hecho de haber intentado hacer lo correcto (según el reglamento) para detener o modificar una conducta no deseable en los niños. Cabe señalar que estas características de la disciplina no varían significativamente en las escuelas observadas. Al tratarse de prácticas cuya finalidad es la de incidir en el comportamiento y acciones cotidianas de los agentes escolares, las prácticas de disciplina son otro de los elementos que resultan claves para comprender la convivencia cotidiana en la escuela primaria.

En lo que toca a los estilos de autoridad del docente de primaria, estos se ven perfilados por diferentes matices, tales como: su persona-

lidad docente, su estilo afectivo, su estilo didáctico, su preocupación por el aprendizaje (o su evaluación) y su postura ante la concepción y función de la disciplina. “Para que aprendan, deben estar callados y sentados” es una frase que refleja por mucho el quehacer del docente en el aula.

Además del docente, la figura del directivo es determinante en el rumbo no solo de la disciplina y su manejo en la escuela sino de las convivencias que predominan en la institución. El modo como el director se relaciona da pauta para la relación con los docentes, y de los docentes entre sí, y claro, entre estos y sus alumnos.

En relación con estas dos prácticas sociales: disciplina y autoridad, podemos observar que lo característico fue encontrar la concepción de disciplina que acompaña un estilo de autoridad tradicional y distante que asume el docente. La norma es el principal medio para hacer valer la autoridad, y es también un referente que el docente emplea de diversas maneras que se adaptan a su estilo y a su propia personalidad, de manera que dichas prácticas se hacen presentes en los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela y que, por lo tanto, inciden en la manera de convivir en la vida cotidiana.

Finalmente, identificamos a las prácticas de disciplina como un elemento que entra en tensión con las prácticas de los niños (correr, jugar, platicar). La tensión genera subjetividades de ambos actores que pueden provocar ajustes o rupturas, y como pudo observarse, la disciplina de las escuelas es más externa que apropiada, más de la simulación, de modo que para los niños la norma carece de sentido y se adopta el uso de la norma por la norma misma.

Cuando los niños se pelean, el docente, más que entender lo que sucede, y tomar conciencia, se limita a ver el hecho y se queda en un primer plano, en otras palabras, atiende sólo a la situación sin hacer una toma de conciencia desde una postura más amplia que le lleve a transformarla. Así también los niños y niñas que corren cuando el maestro no los ve, siguen su deseo y saben que no están acatando la norma. De esta manera la disciplina favorece la reproducción de prácticas, tanto en el docente como en el niño, que son un proceso más de reproducción y hasta mecanicista, que de cambio y agencia.

De lo anterior también se desprende una problemática concreta de la escuela primaria: las y los docentes no les enseñan a sus alumnos a tomar conciencia de sus deseos, motivaciones e intereses, dado que tampoco suele ser un ejercicio que las y los docentes hagan propio, y por ello puede que no se produzca el cambio.

La violencia y las expresiones socioafectivas

Además de las prácticas relacionales ya descritas, se encuentran otros dos tipos de prácticas que surgen en el marco de la vida cotidiana como producto de la convivencia: por una parte está una *mala convivencia*, que será aquella en la que predominen las prácticas de violencia, mientras que se entenderá como una buena convivencia la conformada por más muestras socioafectivas entre los agentes.

A diferencia del movimiento, la plática, el juego, la disciplina y la autoridad, que como prácticas cotidianas no se relacionan necesariamente con la convivencia escolar, o como elementos que la conformen, esto se contrarresta con las prácticas de violencia y las expresiones socioafectivas, a las cuales los agentes suelen poner más atención y atribuirles la cualidad de indicadores de la convivencia.

La violencia está presente en buena parte de las relaciones humanas, y en diversas formas aparece también en la escuela: como resultado de la estructura jerárquica, como parte de las honestas intenciones de regular la disciplina, como producto de malos entendidos y accidentes, como parte o resultado de algunas maneras de jugar y de muchas otras acciones, mismas que quien ha observado con cuidado la compleja vida cotidiana de la escuela primaria puede encontrar.

Sin duda será primordial develar lo que hay detrás de las prácticas de violencia que surgen *dentro* de la escuela: las peleas entre los niños y niñas; la exclusión de los menos populares, los tontos, los raros; los insultos del docente hacia sus alumnos; las órdenes y castigos arbitrarios y unilaterales; las discusiones y los silencios entre los profesores, etcétera.

Si bien las prácticas de violencia en la escuela pueden ser un evidente indicador de las construcciones relacionales que conforman la convivencia, también lo son las prácticas y expresiones socioafectivas que se dan espontánea y cotidianamente entre los agentes escolares. Estas son producto de determinadas prácticas de interacción y que, aunque se observaron con menor regularidad que las de violencia, sí se identificó que a partir de muestras afectivas entre niños y niñas o entre docentes y niños, surgieron modificaciones importantes en la convivencia de la escuela.

Estas prácticas se relacionan con el cuidado del otro, la solidaridad, la empatía, o la mera afinidad entre los agentes. Las ocasiones que motivan las expresiones de afectividad en la escuela se identifican en tres sentidos: una tiene que ver con congratularse, ya sea por algún

triumfo o por cualquier suceso que merezca la felicitación; otras ocasiones son aquellas en que se presta consuelo o se intenta animar a alguien, se abrazan, se limpian las lágrimas, se acompaña a quien por algún motivo se muestra triste o afligido, o tras haber sufrido algún contratiempo; finalmente se encontró como una muestra espontánea que sin motivo aparente provoca que niños y niñas (que no docentes o directivos) muestren su cariño hacia otros.

Las demostraciones de afecto entre los agentes escolares inciden sin duda en las dinámicas relacionales y por lo tanto en la convivencia cotidiana, y aunque tanto las y los docentes como los directivos tienden a reprimir este tipo de muestras, los niños y niñas utilizan la afectividad para relacionarse de un modo auténtico y natural.

Asimismo, hemos de señalar que nuestra aspiración no es a generalizar la conformación de la convivencia cotidiana en las escuelas, pero sí encontramos la posibilidad de describirla y comprenderla a partir de las prácticas sociales que hemos estudiado. Aun así, hemos de reconocer que, por las prácticas observadas, el resultado de estas se orienta a reproducir una convivencia con aspiraciones a ser pacífica, a través de la disciplina del *deber ser*; a la vez, se presta nula o escasa atención a las prácticas relacionales que pueden dar lugar a una convivencia democrática e incluyente, puesto que, por ejemplo, no se toman en cuenta las opiniones de los niños y niñas en la gran mayoría de las decisiones, o bien se les excluye (expulsa) de la escuela cuando su comportamiento no se adapta a lo que se les demanda.

Las prácticas que se han identificado como parte de la convivencia cotidiana escolar, dan cuenta de diversas tensiones entre ellas, asimismo, pareciera que la escuela, como estructura social, no produce lo que de ella se espera, en el sentido que nos ocupa: una convivencia pacífica, democrática e incluyente.

¿CÓMO SE INTERRELACIONAN Y REPRODUCEN O MODIFICAN ESTAS PRÁCTICAS PARA CONFORMAR LA CONVIVENCIA COTIDIANA EN LA ESCUELA PRIMARIA?

En este punto, resulta importante realizar un ejercicio con la finalidad de operacionalizar el conjunto de nociones que han dado sentido a esta investigación y que permiten también dar cuenta de cómo las prácticas analizadas inciden, como parte de diferentes procesos, en la conformación de la convivencia cotidiana en la primaria.

La vida cotidiana es la historia, la reproducción y la posibilidad del cambio. La escuela primaria es porque *fue*, su historia la acompaña a través de las prácticas de quienes la comparten; la escuela también está *siendo*, a través de las prácticas que se reproducen y le dan estabilidad, misma que la hace caer también en una especie de letargo, la comodidad invita a quedarse ahí, a *seguir siendo*; solo a veces, en las prácticas de uno que otro agente, aparece la posibilidad del cambio, la opción de *poder llegar a ser* de otra manera, lo cual suele implicar una perspectiva creativa, un reconocimiento de la poca utilidad o eficiencia de la estructura actual, una visión crítica que invita entonces a hacer las cosas de manera diferente. En este balance de lo observado, encontramos que la escuela tiende más a la reproducción que al cambio.

En este sentido, reconocemos que la vida cotidiana de la escuela tiende más a mantener un rasgo de antropologismo que identifica Heller como un tipo de vida cotidiana en el que un *debe ser así* predomina en las prácticas de los agentes —sobre todo de los docentes—, por lo que se mantienen las condiciones que propician la reproducción de las prácticas que dan lugar a un pensar y actuar consistente con la estructura actual que resulta útil para los agentes.

En el marco de la vida cotidiana, el mundo social está compuesto por las interacciones entre los agentes, y como producto de ellas, la socialización y la sociabilidad son el espacio en el que se genera la convivencia.

En la escuela primaria, el proceso de socialización (secundaria) les permite a los niños y niñas interiorizar y acatar las normas y los roles que les son útiles para su permanencia en el grupo; a través del juego, en el recreo, los niños aprenden reglas, y aprenden cómo se puede *estar-con-los-otros*, luego, en el aula, con la guía del docente quien, desde su concepción de disciplina y su estilo de autoridad, enseña a los niños a cumplir con las normas que les permiten *estar* en el grupo.

Pero la conformación de la realidad social no solo surge de la posibilidad de formar parte de la estructura a partir de las reglas sino que nace también en los niños y niñas el interés o la motivación de asociarse con las y los otros, por lo que surge la convivencia a partir de los aprendizajes sociales generados desde la sociabilidad que ha empleado el sujeto. Es nuevamente, a través del juego, del movimiento y la plática, que se observan las prácticas orientadas a la sociabilidad y que suelen incluir también las manifestaciones socioafectivas entre aquellos que conforman el grupo; estos procesos de sociabilidad dan lugar

a la conformación de los grupos de amigos, a las *bolitas*, a los vínculos privilegiados de los *mejores amigos*; sin embargo encontramos que el proceso por sí mismo tiende a excluir a otros, aquellos diferentes a quienes el grupo no siente interés por atraer hacia sí.

La convivencia en la vida cotidiana es entonces resultado de diversas prácticas relacionales que la caracterizan pero que, a su vez, la pueden ir modificando. En ese sentido, desde la visión estructuralista de Giddens, podemos analizar la reproducción o modificación de la convivencia en la vida cotidiana, a partir de las prácticas sociales que se presentan en la escuela y que hemos descrito. Este enfoque nos permite reconocer cómo algunas prácticas —por ejemplo las derivadas de la disciplina, y objetivadas en la aplicación de la norma por parte de los docentes— son reproducidas a partir de las cualidades del sistema, pero que existe la posibilidad de que ciertos agentes (como la maestra Karen), desde sus propios intereses, modifiquen la práctica de poner un reporte, y la lleven de un sentido de *deber ser*, a uno en el que su conciencia discursiva identifica dicha práctica como un recurso *poco útil*, y por ello, lo sustituye introduciendo una nueva manera de hacer las cosas: el reporte es sustituido por el diálogo con el alumno, en el que la docente propone acuerdos para modificar la conducta no deseada y, en conjunto con su alumno, realizan ajustes a sus prácticas.

En esta investigación constatamos que el cambio es posible en la estructura, pero que requiere diálogo. Los casos como el anterior dan cuenta de esta posibilidad, toda vez que la docente al decidir hacer a un lado la rigurosidad de la norma, opta por acercarse a su alumno, conocerlo mejor —a él, a su historia de vida y su contexto— y, desde ahí, sostener un diálogo en un clima de empatía y confianza, en el que el alumno se sentía seguro y escuchado, a lo cual respondió con lealtad y compromiso con su maestra, lo que lo llevó a modificar su comportamiento anterior. En una situación como esta, tanto la docente como el alumno optaron no por reproducir, sino por modificar, ella, las decisiones sobre el manejo de la disciplina, y él, su comportamiento.

La tensión puede ser constructiva o llevar a la ruptura; cuando se hace posible un movimiento dialéctico entre las partes en tensión, se hace posible la transformación. Sin embargo, también debe reconocerse que como parte de la problemática de los actores que se involucran en la tensión, sus motivaciones o intereses son de diferente naturaleza: emocional y racional, y al no coincidir estas puede que no se tengan las condiciones necesarias para el diálogo. En ese sentido, la escuela

primaria da cuenta de estructuras que favorecen la reproducción al no fomentar la reflexión y, por lo general, tampoco el diálogo que rompa con la inercia de la reproducción y dé paso a la transformación de la convivencia.

Además de esta práctica, reconocemos que también las demás que hemos estudiado son susceptibles a la transformación, aunque a la vez podemos identificar que en general son más propensas a la reproducción que al cambio; esto da lugar a que la convivencia cotidiana de las escuelas se identifique a partir de cualidades (y prácticas) más o menos estables o permanentes, y solamente se atisben, en algunos grupos, con algunos agentes específicos, rasgos que la hacen diferente.

Según lo observado en las dos escuelas analizadas, encontramos que el movimiento, la plática, el juego, la violencia y las expresiones socioafectivas son prácticas más propensas a la transformación. Por ejemplo: cuando los niños pequeños quieren jugar fútbol, pero los mayores han acaparado ya la cancha y el balón, rápidamente modifican las reglas y los recursos, de manera que el jardín estrecho, a un lado de la cancha de fútbol, y un bote vacío se convierten en los nuevos elementos del juego, por lo que también es necesario modificar algunas reglas; esta situación es racionalizada por los agentes y posteriormente interiorizada, de manera que los niños pequeños terminan cambiando sus prácticas de juego por otras que les resultan más útiles o, como en este caso, necesarias. Situaciones como la descrita hacen también referencia a procesos de sociabilidad.

Por su parte, las prácticas relacionadas con la disciplina y la autoridad, que si bien están determinadas por la subjetivación de los agentes, parecen estar arraigadas a la estructura haciéndola rígida, puesto que, salvo por los casos que aquí hemos descrito, las y los docentes y directivos parecen apegarse al deber ser, que les brinda utilidad y cierta seguridad ontológica, de manera que el uso de reporte, por ejemplo, se sigue empleando en la mayoría de los casos como una práctica que se reconoce que no modifica de manera relevante la conducta de los niños, pero que les permite a las y los docentes evidenciar que han atendido el caso o situación problemática, encontrando en ello la utilidad de dicha práctica.

Con los elementos de esta investigación no podemos responder si la reproducción de la vida cotidiana tiene que ver con la *agradabilidad* que de ella colectan los agentes, pero sí afirmamos que encuentran la utilidad de determinadas prácticas que siguen reproduciendo sin

intención de modificarlas, y solo se presentan algunos atisbos aislados de cambio que pueden o no ser adoptados por todo el grupo.

En este punto nos preguntamos ¿qué es lo que provoca la transformación de estas prácticas que dan lugar a la convivencia? Aunque si bien el marco teórico que aquí hemos presentado hace algunos aportes al respecto, el tema requiere de una investigación más fina, puesto que es necesario seguir indagando sobre todo en la percepción de los agentes, y posiblemente una vía para ello sea estudiar sus procesos de racionalización, motivaciones e intereses. Sin embargo, rescatamos aquí algunas ideas en torno a ello con miras a orientar otras discusiones:

- La convivencia es un proceso de reproducción social regulado por elementos de la estructura y con pocos indicios de procesos de cambios, sin que en ello se vea impedida la relación entre los sujetos, aunque sí es poco probable que esta se transforme en un sentido más positivo para quienes participan en ella.
- La forma de la convivencia cotidiana tiende a repetirse, y en ello va implícito que no se cuestionen las normas, entendidas como los medios de la disciplina. Los niños y niñas no están en condiciones de cuestionar la norma y, ante eso, la evaden o la acatan. Se presenta entonces una confrontación con la norma, pero no hay posibilidad de cambio porque al que no la acata, lo expulsan, y la escuela no se cuestiona por qué no mejoró la conducta del alumno y solo lo corre. Cuestionar la disciplina y sus normas, buscar nuevas maneras de satisfacerla y relacionarla con los intereses de los actores, implica generar nuevos espacios que permitan que suceda lo que los niños demandan a partir de sus acciones y que podría no derivar en una tensión con el docente, por ello establecer el diálogo con los niños se convertiría en una práctica inminente en la construcción de nuevas formas de convivencia.
- La disciplina se manifiesta en la norma, y esta tiende a reproducir prácticas sociales que no derivan en el sentido de la disciplina, sino que se vuelven prácticas mecanicistas y ello no ayuda a la modificación de la estructura, por lo que mantener estas prácticas sin tomar conciencia de ellas se torna un elemento clave en la reproducción.
- Desde nuestra perspectiva, las posturas ante la disciplina y las prácticas que de ella derivan son más sujetas a la modificación

que las prácticas de los niños, dado que estas últimas se desprenden de sus emociones. Ante lo observado, constatamos que la autoridad vertical en la escuela no da espacio para el diálogo, la toma de conciencia y, por lo tanto, para la apropiación de las prácticas de convivencia, por lo que la escuela primaria difícilmente favorece la propia autodeterminación de los individuos.

- La aplicación de la norma le resulta útil al docente para justificar su desempeño. Por otro lado, cuando la situación la percibe como no útil, y se harta de que la norma no funcione, se siembra una semilla de cambio, pero lo que hace que esa semilla germine tiene que ver con el proceso de racionalización, en el que el docente busca nuevas alternativas motivado por un honesto interés en la formación de los niños y niñas; en ese sentido, parece esperar más de sus alumnos y buscar entonces alternativas creativas, otras opciones en las que aunque la norma no necesariamente desaparece, sí se le da otro sentido. Dependerá mucho, en este caso, del director de la escuela, puesto que la estructura rígida, la relación de poder y verticalidad, pueden detener el cambio a la estructura, obligando entonces al docente a volver, al menos a los ojos del director, al ejercicio de reproducción de la práctica de aplicar reportes.
- Cuando los niños y niñas emplean el ejercicio del “mediador” para solucionar conflictos, incluso fuera de la mirada del docente, se debe a que han encontrado que les es útil el mecanismo, e incluso, según lo manifiestan, para quien funge como mediador, es agradable; por otra parte, cuando el docente descubre que estas prácticas suceden sin su intervención, reconoce el hecho como agradable, porque se trata de una práctica que aunque es iniciada por él, trascendió el aula, por eso se siente contento y a partir de ese comentario puede procurar el ejercicio del mediador con futuros alumnos y con más intención, puesto que ello implica que los niños y niñas encuentren una mejor manera de solucionar el conflicto, y entonces el sentido de la norma puede llegar a diluirse. El cambio aquí es para los niños y niñas, quienes se apropian de un proceso de autorregulación, y para el docente, quien entonces puede prescindir de aplicar la norma, para solucionar conflictos entre los niños y niñas.

LAS PREGUNTAS QUE AÚN QUEDAN POR RESPONDER SOBRE EL TEMA

La importancia de una investigación también tiene que ver con cómo esta trasciende los meros resultados, puesto que los datos por sí mismos no producen ningún conocimiento o verdad (Han, 2014); generar datos al por mayor no cambia la realidad y no provoca necesariamente alguna consecuencia directa sobre el fenómeno, por lo que, para que lo encontrado en esta investigación cobre sentido, debe irse más allá y, desde el punto de vista del investigador, ello implica reacomodar los resultados en otros ámbitos y generar por lo tanto nuevas inquietudes y nuevas preguntas.

Si bien hemos configurado una manera de acercarnos al fenómeno de la convivencia escolar a través de la develación de las prácticas relacionales, reconocemos que en el camino y las posibilidades en esta área, considerada como emergente en el ámbito educativo, aún existe mucho por indagar para promover la toma de decisiones argumentadas con información que, en los diferentes contextos, ayude a las escuelas primarias a construir la convivencia escolar a la que aspiran.

En ese tenor, proponemos aquí algunas preguntas que, derivadas de esta investigación, la trascienden y orientan hacia posibles indagatorias:

- ¿Cuáles factores son decisivos en la transformación de la convivencia cotidiana?
- ¿Cómo influye la gestión escolar en la conformación de la convivencia?
- ¿Cuáles son los imaginarios de los niños y las niñas sobre la convivencia escolar en su escuela?
- ¿Cuáles estilos pedagógicos y de autoridad favorecen una convivencia escolar incluyente, democrática y pacífica?

Si bien se sostiene que la información por sí misma no cambia nada, cuando esta es precedida por la experiencia, se abre la posibilidad de la realización, de mover y conmover, y así generar la vivencia de algo completamente diferente (Han, 2014); la información que se pueda aportar para comprender la convivencia escolar, la manera en que los agentes escolares se relacionan, es también una oportunidad más que de modificar las prácticas, de aspirar a construir nuevos modos de vivir con los otros.

LOS APRENDIZAJES QUE ESTA INVESTIGACIÓN REGALA A LA AUTORA

Ha resultado ardua la tarea de concluir esta investigación, o al menos, como preferimos pensarlo: ponerle puntos suspensivos al tema y generar nuevas inquietudes para mantenerlo vivo. Por ello quisiéramos compartir varias ideas como reflexión final que, a modo de confesión, intenta ser una muestra de respeto y honestidad para quien lea este documento, así como lo es para quien lo escribe.

Reflexiones sobre la forma

En el trayecto que se ha recorrido, como producto de esta investigación, se reconocen —desde la honestidad académica— algunas implicaciones en el sentido teórico–metodológico y empírico que afectan el resultado de la investigación y que se listan aquí con la finalidad de servir como elementos de apoyo para la toma de decisiones de investigadores con intereses afines a este estudio.

Por lo que respecta a cuestiones teórico–metodológicas, nos enfrentamos con que existe poca investigación en torno a la convivencia escolar y por lo tanto no hay teorías como tales, sin embargo fue de gran ayuda el trabajo realizado por el área XVII del Comie, así como por el equipo Ibero León–ITESO, porque desde ambas perspectivas recibimos nociones valiosas para el desarrollo de la investigación.

Por otra parte, en la teoría del *habitus* se encontró un fuerte apoyo para el proceso metodológico, aunque para ello se requirió de una seria profundización en el estudio de la perspectiva bourdiana. Esta estructura nos proporcionó un marco para poder pararnos en la escuela primaria y aguzar la mirada en las prácticas relacionales, vistas a partir de la *hexis* y la *illusio*, para lo cual se realizó una observación detallada del campo; sin embargo, para poder ahondar en ambos elementos a través de la inmersión en campo se requería de más tiempo y profundidad, por lo cual no se pudo consolidar el constructo del *habitus convivencial*, dado que la construcción de este constructo requiere que el investigador se incorpore a la vida cotidiana de la escuela e incluso trascienda sus fronteras, de modo que pueda estudiar a la comunidad e incluso a las familias que conforman las relaciones que dan lugar al *campo* y a la constitución de determinados *capitales* sociales, cultura-

les y simbólicos; fue por ello que se optó por un análisis más flexible desde las prácticas sociales que pudimos observar.

De esa manera nos fue posible distinguir y caracterizar los dos espacios donde se manifiestan las prácticas de convivencia y qué elementos las construyen y dan lugar a diferentes tipos de convivencias.

Reflexiones sobre el fondo

Esta investigación resulta en la posibilidad de conocer y aprender ciertos aspectos relacionados con el fenómeno de la convivencia cotidiana en la escuela mediante un acercamiento de índole sociológica y desde el análisis de las prácticas relacionales. A través de estas páginas, hemos compartido la manera como se realizó la recopilación de la información, y también se procuró ser muy claros en cuanto a la descripción del proceso que se siguió en el análisis; ambas cuestiones se consideran aportes significativos, sobre todo para futuros investigadores, aspirando a servir en orientar y proponer opciones tanto para la manera de diseñar y realizar el trabajo de campo, como para la ejecución de un análisis fino y argumentado en torno al tema o incluso para el estudio de otros fenómenos con características y complejidad similares.

Como hemos reconocido, el trayecto no ha sido sencillo, pues desde el inicio se nos ha señalado lo ambicioso que resultaba el tema y lo complejo de su metodología. Sin duda hubo tropiezos, que finalmente consideramos afortunados, puesto que nos han llevado a proponer una tesis más honesta y flexible, más natural y más asequible, y también más rica en propuestas y miradas, y por lo tanto inacabada, puesto que pensamos que cada uno de los que hemos identificado como los grandes temas en torno a la convivencia, deben seguir siendo analizados y develados.

Lo que sí podemos hacer es sugerir que se oriente la mirada hacia la escuela en su estado natural, y sin mayores aspavientos, se sistematice la observación de su vida cotidiana desde la visión de todos sus actores, para así tratar de identificar las disposiciones que dan cuenta de sus propias prácticas de convivencia, y al hacerlo, se dará paso no solo a caracterizar el tipo de convivencia que prevalece sino también a reconocer cuál es la que queremos construir, y proponer caminos, a través de prácticas cotidianas, que permitan transformarla.

La trascendencia de cualquier acción orientada al cambio se relaciona con la medida en que los agentes se apropien de una idea de transformación o de enriquecimiento de sus propias prácticas, esto implica que hagan suya la idea de aspirar a algo más al reconocer la necesidad y los beneficios de hacerlo. En otras palabras, consideramos que más que la imposición o incluso una mera sugerencia de modificar dichas prácticas de convivencia, el camino más seguro hacia la construcción de una convivencia escolar más inclusiva, democrática y pacífica, se encuentra en la toma de conciencia, seguida de la reflexión conjunta que debiera tener por objetivo el incremento generalizado del bienestar de todos los agentes que conforman la comunidad escolar.

Ha de entenderse, por lo tanto, que la convivencia escolar es mucho más que el elemento que puede contrarrestar los efectos de la violencia, antes bien, muy por encima de ello, se le debe considerar como el camino hacia el cambio social, y una de tantas vías es la formación socioafectiva de quienes participan en ella (los docentes y directivos también se forman en el contacto con los otros), la cual a su vez se traduce en una manera de acercarse al anhelado bienestar común. Todo esto puede significar la posibilidad de convivir en un entorno en el que se haga posible el desarrollo humano y ciudadano.

A los niños y niñas no se les tiene que enseñar a convivir, se les tiene que permitir acercarse, comunicarse, ir hacia el otro, jugar. El entorno y las condiciones en las que sucede la convivencia son factores claves en la manera como esta se constituye, puesto que, si bien los agentes llegan a la escuela con determinados aprendizajes sociales, el contexto en el que se tejen nuevas relaciones también genera la posibilidad de dotarlas de nuevos significados y, por lo tanto, de provocar una transformación en aquellas prácticas y aprendizajes aprendidos desde el seno familiar. En otras palabras, a los niños y niñas hay que permitirles encontrar opciones relacionales para convivir en una perspectiva de desarrollo.

Si queremos construir una comunidad educativa más sana, hay que poner atención en los espacios de tensión, que es desde donde se detona la posibilidad de producir la convivencia o la violencia. A partir de identificar los elementos o ejes que provocan la tensión entre los agentes escolares, sería posible encauzarlos. Si atendemos con cuidado el análisis del espacio de tensión, es posible ir paulatinamente desinstalando la violencia, en vez de emplear mecanismos que, al querer erradicarla, no hacen sino aumentarla. Es importante que la escuela permita que todos los agentes reconozcan qué sucede y de manera

conjunta asuman la responsabilidad en cuanto a lo que su modo de relacionarse provoca en el campo escolar, y a partir de ahí contribuir en proponer otra manera de relacionarse para generar otro tipo de convivencia.

Cuando los hilos que conforman el tejido social reconozcan que en aquello que se construye con los demás se encuentra una vía para el propio bienestar, se apartará la mirada egocéntrica y se adoptará una más amplia, comunitaria, en la que se reflexione sobre la manera como las prácticas de convivencia cotidianas afectan al grupo, y vice-versa. Hará sentido entonces enriquecer dichas prácticas al incluir en ellas más elementos que lleven a producir una mejor realidad social para todos, sustentada en cualidades como honestidad, benevolencia, cooperación, empatía y confianza.

Posiblemente sea entonces a partir de la observación de la vida cotidiana en la escuela, la identificación y estudio de sus prácticas y la posterior profundización en los procesos de racionalización, objetivados en los intereses y motivaciones de los agentes, y mediados por la reflexión conjunta, que podamos esbozar una manera de caracterizar la convivencia que queremos construir en nuestras escuelas e incidir en su transformación paulatinamente, que vaya de la mano de los intereses de los agentes que conforman esta que llamamos comunidad escolar.

REFERENCIAS

- Acedo, F. (2009). *Educación física y recreo*. Sevilla: Cultiva Comunicación.
- Acosta, E. (2015). Aprueban castigos contra el acoso escolar. *Zócalo de Saltillo*. Disponible en: <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/aprueban-castigos-contra-el-acoso-escolar-1444769899>
- Banco Mundial (s.f.). *Homicidios intencionales (por cada 100.000 habitantes)*. Disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/VC.IHR.PSRC.P5>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Bazdresch, M. (2000). *Transformar la práctica*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 50–71.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Les editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Gandhi.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131–164). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Buber, M. (1994). *Yo y tú*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Cascón, P. (s.f.). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. Disponible en: <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaconflicto.pdf>
- Castro, A. (2010). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Bonum.
- Chaeau, J. (2013). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Londres: Sage.
- Dubet, F. (2003). *Las figuras de la violencia en la escuela*. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730000726.pdf>

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesionales, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2003). Lecturas de *Matrix*: sobre escuelas, tecnologías y futuros. En A. Birgin, & J. Trímboli (comps.), *Imágenes de los noventa*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Eisenberg, R. & Grasso, A. (2007). Introducción a corporeidad, movimiento y educación física. En R. Eisenberg Wieder (coord.), *Corporeidad, movimiento y educación física*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Eisenhart, M. (2001). Educational Ethnography past, present, and future: ideas to think with. *Educational Researcher*, 8(30), 16–27.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Elias, N. (1995). Sur le concept de vie quotidienne. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 99, 237–246.
- Fariás, I. (2010). Adieu à Bourdieu? Asimetrías, límites y paradojas en la noción de *habitus*. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 54 (septiembre–diciembre), 11–34.
- Ferrete, C. (2011). Ciudadanía sin límites: el trasfondo de la gobernanza global. *Quaderns de filosofia i ciència*, 41, 89–98.
- Fierro, M.C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- Fierro, M.C. & Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Fierro, M.C.; Lizardi, A.; Tapia, G. & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán & T. Spitzer, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002–2011* (pp. 71–132). México: ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A. (1998). El control de la disciplina en las escuelas. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 108(4), 613–627.
- Furlán, A. (2003). De la violencia y la escuela. On school and violence. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(5). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/89/155>.
- Furlán, A. (coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A. (2016). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. En Congreso Mexicano de Investigación Educativa, *Conferencias magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp.79–111). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Furlán, A. & Saucedo, C. (2004). Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares. Una introducción. En A. Furlán, C Saucedo & B. Lara (2004), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Secretaría de Educación de Jalisco.
- Furlán, A. & Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002–2011*. México: ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Furlán, A & Spitzer, T. (2013b). Panorama internacional. En A. Furlán, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002–2011* (pp. 39–70). México: ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ginsberg, S., Friberg, J. & Visconti, C. (2012). *Scholarship of teaching and learning in speech–language pathology and audiology*. San Diego: Plural publishing.
- Gómez, A. & Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán & T. Spitzer, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002–2011* (pp. 183–260). México: ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gómez, H.I. (1998). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gubrium, J. & Holstein, J. (2000). Analyzing interpretive practice. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, *A handbook of qualitative research* (2da. ed.) (pp. 487–508). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Han, B.–C. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Ianni, N. D. & Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ) (s.f.). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre la Seguridad Pública (ENVIPE) 2014*. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/envipe/envipe2014/doc/envipe2014_09.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2015). *Investigación diagnóstica a nivel piloto sobre acoso y clima escolar en estudiantes de secundaria y bachillerato a través de medios digitales*. México: INEE.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jaramillo, J. (2011). Bourdieu y Giddens. La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales. *CS*, 7, 411–430. Disponible en: http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1049
- Jares, X. (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del *habitus* a una sociología psicológica. *CPU–e, Revista de Investigación Educativa*, 14, 75–105.
- Landeros, L. & Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: INEE.
- Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C. & Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI.
- Maturana, H. & Paz, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. En B. Perla, *Educación para todos* (pp. 30–39). UNESCO.
- Mehrabian, A. (2009). *Non verbal communication*. New Jersey: Aldine Transactions
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur.

- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mejía, J. (2013). *Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria*. Tesis doctoral. Disponible en: <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/RelacionesSocialesyViolenciasenAdolescentesdeSecundaria11feb2013.pdf?ver=2013-02-11-145408-000>
- Mejía, R. & Sandoval, S. (1998). Del aprendizaje y de la enseñanza de la metodología. *Tras las vetas de la investigación cualitativa*, (pp. 219–247). Guadalajara: ITESO.
- Ministerio de Educación–Unidad de Apoyo a la Transversalidad–División de Educación General (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Morales, R. (2006). *De los referentes empíricos a los objetos de conocimiento*. Guadalajara: Sistema de Universidad Virtual–Universidad de Guadalajara.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195–1228.
- Observatorio de Convivencia Escolar en el Estado de México (s.f.). *Legislación en materia de convivencia escolar en México 2004–2014*. Disponible en: <http://www.convivenciaescolar.org.mx/index.php/mas-informacion/legislacion>
- Ochaíta, E., & Espinosa, M. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño*. Madrid: McGraw Hill/UNICEF.
- Onetto, F. (2005). Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1123–1132.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2006). *2021 metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Orozco, G. & González, R. (2012). *Una coartada metodológica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Peiró, S. (2012). *Convivencia en educación. Problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana*. San Vicente: Universidad de Alicante.
- Perales, C.; Arias, E. & Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Organización de Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1%281%29
- Piña, J. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México: Plaza y Valdés.
- Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=DetWqMJ>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw–Hill.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. . En E. C. Rockwell, *La escuela cotidiana* (pp.11–55). México: Fondo de Cultura Económica.

- Rodríguez, J. (2009). *Delito e intervención. 2do. Seminario Internacional de Psicología Jurídica y Forense*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, R. (1993). *Formular proyectos para innovar la práctica educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santander, A. (2010). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Bonum.
- Saucedo, C. (2004). El relajo y el respeto en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En A. Furlán, C. Saucedo & B. Lara (coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares* (pp. 35–51). Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Secretaría de Educación Jalisco.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993). *Primaria. Plan y programas de estudio*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/conaedu/pdf/Pordinarias/XII_1_Sub_PIFCyE.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de Formación Cívica y Ética*. Disponible en: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/4togradofcye/PE-PRIM_4_FCyE.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Comunicado 146. – Autoridades educativas de todo el país firman convenio para facilitar el combate al acoso escolar*: Disponible en: <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/comunicados-2014/51-mayo-2014/547-comunicado-146-autoridades-educativas-de-todo-el-pais-firman-convenio-para-facilitar-el-combate-al-acoso-escolar>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015b). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/convivencia2014.html>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015c). *Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE)*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/convivencia/>
- Secretaría de Salud (2006). *Informe Nacional Violencia y Salud*. México: SSA.
- Secretaría de Seguridad Pública (2012). *Violencia escolar. Apoyo comunitario como propuesta de prevención*. Disponible en: <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214188/archivo>
- Senado de la República (2014). *Iniciativa de senadores para prevenir y erradicar la violencia escolar*. Disponible en: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/13010-iniciativa-de-senadores-para-prevenir-y-erradicar-la-violencia-escolar.html>
- Shagoury, R. & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona: Gedisa.
- Simmel, G. (1971). *On individuality and social forms*. Chicago: The University of Chicago.
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Simmel, G. (2002b). *Sobre la individualidad y otras formas sociales*. Disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14209723/simmel-sociabilidad>
- Susen, S. & Turner, B. (2011). *The legacy of Pierre Bourdieu: critical essays*. Nueva York: Anthem Press.
- Taracena, E. (2002). La construcción social del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*, 118–140.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Tomasi, M. (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Athenea Digital*, 17: 137–156. Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/668>.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2000b). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (2da. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2007). *Reunión de expertos «Poner fin a la violencia en la escuela: ¿Qué soluciones?»*. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155767s.pdf
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis sociología.
- Velasco, D. (2000). *Habitus, democracia y acción popular*. México: ITESO.
- Vila, F. (2010). El recreo, ¿sólo un descanso? *Pedagogía Magna*, Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391402.pdf>
- Villaseñor, M.; González, M.; Serrano, L. & Aquino, H. (2008). *Educación emocional y prevención de la violencia con perspectiva de género*. Guadalajara: Instituto Jalisciense de las Mujeres.
- Vinyamata, E.C. (2012). *Vivir y convivir en paz*. Barcelona: Graó.
- Wacquant, L. (2014). Homines in extremis: what fighting scholars teach us about *habitus*. *Body & Society*, 20(2), 3–17.
- Wacquant, L. (2014b). Poniendo al *habitus* en su lugar: réplica del simposio. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 15(6), 40–52.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.
- Weiss, E. (2000). Reseña de “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar” de François Dubet y Danilo Martuccelli. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 355–370.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles* 135(34), 134–148.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zurita, U. (2012). Concepciones e implicaciones de tres leyes *antibullying* en México. *Diálogos sobre educación*, 4, año 3, 1–21.

APÉNDICE A. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE NOTA DE OBSERVACIÓN

Registro de observación

Fecha: Lunes 20 de mayo de 2014

Hora: 10:45 am a 12:40 pm

Escuela: B

Situación: Recreo, clase 6to.. C

Lugar observado: Cancha principal, salón de 6to. C

Participantes: Toda la escuela, alumnos 6to. C, mtra. KA, mtro. JL, mtro. RO (director)

Convenciones

Signo	Nombre	Convención
" "	Comillas dobles	Citas literales
' '	Comillas simples	Paráfrasis
()	Paréntesis	Datos contextuales e interpretaciones del trabajador de campo
< >	Corchetes angulados	Conceptos <i>emic</i> (del sujeto)
/ /	Barras	Conceptos <i>etic</i> (del investigador)
-	Línea sólida	Principio o final de un segmento

Nota observacional	Notas
<p>La observadora llega antes de iniciar el recreo y se presenta en la oficina del director para solicitarle permiso de tomar algunas fotos, el director accede; también le recomienda buscar en internet la página de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.</p>	<p>En la plática de la semana pasada, el director se mostró interesado en implementar estrategias de mejora en la escuela.</p>
<p>RECREO 11:00 a 11:30</p>	
<p>Los niños comienzan a salir de sus salones al sonar el timbre. La observadora va al salón de 3ro.B, algunos niños la saludan al ir saliendo del aula. El mtro. Joel sale y saluda; la observadora le pide un espacio para entrevistarle, él señala que el lunes a las 11:30 cuando los niños están en Educación Física, le da su correo a la observadora, pero le pide que sea en 2 o 3 semanas, puesto que se están preparando para un examen pesado. La observadora pidió al maestro que le ayude a pensar en 5 niños para el grupo focal.</p>	
<p>En el espacio del paso a las canchas de basquetbol hay un grupo de niños de primaria baja que juegan a las cartitas. La observadora les pregunta cuál es la dinámica del juego, ellos explican que los que quieren participar deben "poner" una cartita, las forman, paradas, contra la pared y luego a la distancia de más o menos un metro, de uno por uno, le tiran una piedra a cualquiera de las cartitas, y el que consiga "tirarla" se quedará con ella. Los niños le muestran a la observadora cómo se juega, uno de los niños se para a menos distancia de las cartas y otros lo corrigen, diciendo que no vale, que está muy adelante, cuando en efecto, el niño estaba unos 30 cm más cerca de las cartitas, de lo que estaban los otros que ya habían tirado.</p>	<p>Posiblemente de 3ro.. Ver imágenes 12b_Juego de cartitas</p>

Nota observacional	Notas
<p>La observadora camina alrededor de toda la escuela tomando algunas fotografías. No hay ningún maestro en las canchas de básquet ni en el patio central. No se aprecian peleas, ni juegos de golpes. Varios grupos de niños están jugando a los quemados. En esta ocasión, incluso con un sol que quema la piel y temperatura de alrededor de 29°C, se aprecian muchos niños en las canchas, más que en las anteriores observaciones. Algunos están sentados procurando alguna sombra, comiendo su lonche, otros solo platican, varios están jugando "quemados" (son por lo menos 3 pequeños grupos de niños que juegan esto); en las canchas juegan futbol, básquet y en el espacio abierto juegan futbol. En todo el receso no se observaron conflictos ni peleas.</p>	
<p>CLASE 11:35 a 12:40</p>	
<p>La observadora habla con la mtra. Karen antes de entrar al salón de 6to. C. Le pide una cita para entrevistarla en unas 2 o 3 semanas, la mtra. accede a que sea en lunes, en horario de Educación Física, le proporciona a la observadora su teléfono para concertar la cita. También la observadora le solicita ayuda para elegir a los 5 niños del grupo focal, igual que al mtro. Joel le comenta que puede ser cualquier niño, siempre y cuando se pueda comunicar vastamente y sea expresivo.</p>	
<p>La observadora saluda al grupo, estos dicen: "buenos días" sin pararse de sus sillas. La maestra pide a Tadeo que se siente con otra niña y le ceda el lugar a la observadora, el niño accede, la observadora le da las gracias y se sienta.</p>	
<p>La maestra comenta que las niñas de la escolta posiblemente van a salir con el maestro de Educación Física, cuyo nombre no recuerda, 'ya que es nuevo', comenta. La maestra dice que el nuevo profesor viene para sustituir a Miguel (el anterior), algunos niños preguntan por qué, ella les responde que Miguel seguramente se fue porque se cambió a una escuela que le quedara más accesible, "Así como en algún momento me cambiaré yo", dice la maestra. "¡Nooo!", dicen algunos niños, ella les responde que de qué se quejan, si ellos ya no van a estar en la escuela.</p>	<p>Este comentario corrobora lo que comentó el director en la primera entrevista en referencia a que se trata de un cuerpo académico que "rota" constantemente por buscar plazas en escuelas más cercanas a la ciudad.</p>
<p>11:36 "Saquen su cuaderno de matemáticas, su tarea porfas... entre más se quejen, más se llevan de tarea", dice la maestra. "No se quejen, nos van a dejar más", dice Ricardo. La maestra les pide a los niños que intercambien los cuadernos con el compañero de al lado; solicita que levanten la mano aquellos que no hicieron la tarea, 5 niños levantan la mano, ella los nombra y dice su número de la lista y toma nota. A uno de los niños que levantaron la mano le pregunta que por qué no hizo la tarea, el niño le contesta algo, ella le dice que era una tarea muy fácil, que la hubiera podido hacer en poco tiempo.</p>	<p>La observadora repara en que no ha visto a niños con el uniforme roto en 6to.C</p>
<p>11:45 La maestra lee un problema del libro en voz alta y luego va nombrando a varios niños para que le den la respuesta, todos los niños a los que preguntó le respondieron correctamente.</p>	
<p>Andy le pregunta a la observadora que si es "supervisora", la observadora le contesta que no, que es "asesora", el niño pregunta también que si 'trabaja para el gobierno', la observadora dice que no. Luego Andy le comenta que los niños creen que es supervisora y que por eso se portan bien, la observadora le pregunta que si entonces normalmente se portan mal, Andy responde que 'a veces'.</p>	
<p>11:48 La maestra pide a 2 niñas que lean el planteamiento de un problema de matemáticas en voz alta, mientras ella empieza a resolverlo en el pizarrón. También va preguntando a otros niños, les cuestiona sobre el proceso que siguieron y dice que hay dos formas de solucionarlo, a uno de los niños le pregunta por qué lo resolvió de tal manera.</p>	
<p>Una niña (Atzin) está sentada con un niño, quien se dirige a ella y le dice algo, ella le responde y le va señalando en el libro de matemáticas lo que anotó. El niño vuelve a su libro y sigue escribiendo, la niña también.</p>	
<p>11:51 La maestra pide a los niños que regresen el cuaderno a su dueño. Después les pide que vayan a la página 168 de su libro. La mayoría de los niños está platicando con su compañero de al lado o los que se encuentran alrededor, pero se escuchan las voces bajas.</p>	

Nota observacional	Notas
<p>11:55 La maestra lee el problema del libro, le pregunta a un niño, él no responde, pero por lo menos 5 o 6 levantan la mano para pedir la palabra. Le pregunta a José Luis, quien responde correctamente. Los demás niños toman nota en sus libros. Luego la maestra les pide que resuelvan la siguiente pregunta del planteamiento, pero de modo individual. Ramiro voltea con Ariel, que se sienta atrás de él, le empieza a preguntar sobre la operación, la maestra voltea a verlo y dice: "Ramiro, dije individual...". Andy, que está sentado a un lado de Ariel, también le pregunta, pero en voz muy baja. Se escucha un murmullo en el salón, la maestra va caminando por todas las filas del salón. Ricardo está rallando en su mesa, en voz alta va diciendo el procedimiento que sigue para resolver la operación, la maestra voltea a verlo y dice: "Yo no te veo haciendo operaciones, Ricardo, en la mesa no se hacen operaciones", el niño borra lo que había rayado en la mesa y apunta en su libro.</p>	
<p>12:00 Después la maestra indica que pueden resolver con los compañeros los puntos del problema de matemáticas. Se ve y se escucha a la mayoría de los niños hablando con sus compañeros y tomando nota en sus libros. "Daniel, es con José Luis, no con Ramiro", dice la maestra (Daniel había volteado hacia atrás, en vez de hablar con su compañero que está sentado a su lado).</p>	
<p>12:08 La maestra camina entre las filas, se sienta solo por momentos breves en su escritorio, luego se vuelve a parar. "Voy a elegir al azar quién va a contestar cada actividad, así que rápido", dice la maestra. Ramiro, que está sentado sin compañero al lado, voltea constantemente atrás con Ariel y le comenta alguna cosa. César, Julio y Rigo se paran y van al escritorio de la maestra, le llevan sus libros, esta los ve y escribe brevemente en ellos.</p>	
<p>12:10 La maestra se pone de pie, junto al pizarrón y empieza a preguntarles si se acuerdan de las abscisas y las ordenadas, varios niños responden que sí, las explican como "acostadas y paradas". La maestra les pide resolver los 11 puntos de la página 169 del libro, primero, ella explica y resuelve los dos primeros en el pizarrón. Cristian está sentado en la primer mesa, junto al escritorio de la maestra, ve fijamente al pizarrón, sigue lo que la maestra apunta, luego escribe en su libro. Levanta la mano para participar.</p>	
<p>12:12 La maestra les pide a los niños que lo resuelvan en su cuaderno. Ella está de pie y nuevamente pasa entre las filas, va hacia el lugar de Diana, le comenta algo, la niña le responde, ambas se ríen. Otra niña levanta la mano, la maestra va hacia su lugar, la niña le dice algo, la maestra se agacha y señala con el dedo en el libro, respondiéndole, la niña asiente con la cabeza y apunta en su libro.</p>	
<p>12:16 "Usted faltó, usted investiga, yo no...", dice la maestra a una niña que se había acercado al escritorio de la maestra. La niña sonríe y vuelve a sentarse a su lugar. "Les quedan menos de 10 minutos, córranle..." dice la maestra, quien al ver a un niño parado le dice: "¡Arieeeeel!", el niño vuelve a su silla.</p>	
<p>Una niña que está sentada detrás de Rigo le pregunta algo, luego este se levanta y va al escritorio de la maestra, comentan algo, luego Rigo regresa a su lugar, le dice algo a la niña, y ambos apuntan en sus cuadernos.</p>	
<p>12:20 Los niños siguen escribiendo en sus libros. El murmullo es muy bajo. La maestra sigue pasando por las filas. Hace algunos comentarios a algunos niños, señalando alguna cosa en sus libros. "Van como diez niños que veo que tienen la tabla completa y bien hecha", dice la maestra, quien se detiene con algunos niños, señala algo en sus libros y luego continúa entre las filas.</p>	
<p>12:26 La maestra pregunta que a quién ya le salió la figura, 2 niños levantan la mano y le llevan el libro.</p>	
<p>Diego se había parado a llevar su cuaderno a la maestra, al volver a su lugar, le pega en la espalda con el cuaderno al niño que está sentado a un lado de su silla, el niño se inclina hacia el frente y Diego puede pasar.</p>	

Nota observacional	Notas
<p>12:28 Suena el timbre de salida. Apenas algunos levantan la voz. Ricardo se para y le pregunta a Ariel que cuál es el título de la tarea de matemáticas, César y Julio, que están un par de mesas adelante, voltean a ver a la observadora, y le gritan a Ricardo: “¡Ricardooooo!”, el niño volteo a ver a la observadora, no dice nada y regresa a sentarse. Andy volteo a ver a la observadora y sonríe.</p> <p>La maestra indica cuál será la tarea de matemáticas y dice que va a elegir a cuatro niños para que la resuelvan en el pizarrón.</p>	
<p>12:33 La maestra pregunta que a quién le toca llevar el bote, una niña va y lo saca del salón. La maestra dice que es cumpleaños de Cristian y que le van a cantar las mañanitas, además dice que las van a cantar con mucho gusto, y menciona que la observadora no sabe, pero que el niño ya lleva 3 semanas trabajando, entregando las tareas por adelantado y que no lo han llevado en el recreo con el director. Los niños cantan las mañanitas. Cristian se para en la puerta y la maestra va nombrando a quien ya puede salir. Los niños, conforme salen, le dan un abrazo a Cristian y se forman, él está muy sonriente recibiendo los abrazos.</p> <p>Andy le comenta a la observadora que Rigo y Brian les hacen <i>bullying</i> y que se aprovechan por su tamaño.</p> <p>Los niños terminan de salir y la maestra los acompaña, formados, a la puerta.</p>	
<p>Notas teóricas: Supuestos, inferencias, relaciones</p>	
<p>Notas metodológicas: recordatorios, instrucciones, críticas</p>	

APÉNDICE B.

EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE DIARIO DE CAMPO

Diario de campo

Fecha: 26 de marzo de 2014

Escuela B

Hechos concretos más relevantes en el día

- El ambiente de 6to. C suele ser más tranquilo que 6b de la otra escuela. En el salón, los niños prácticamente nunca se paran de sus lugares, el murmullo casi nunca se escucha, más bien trabajan en silencio. El ambiente de aula es muy distinto al que puedo ver en recreo en esta escuela, aunque sí hay contacto físico, suele quedarse más a nivel de juego y no se transforma en pelea.
- El pleito de la guerra de piedras entre Cristian y los niños de 2do. puede dar más elementos para buscar información, ¿por qué se pelean? ¿Qué les provoca pelear con un niño de 6to.? ¿Por qué Cristian les responde la ofensa? ¿Ve que son menores? ¿Por qué Diego apoya a Cristian?
- En el recreo la guardia estuvo a cargo de Joel, quien sí intervino en al menos dos acontecimiento y aunque no se dio la vuelta hasta el fondo de las canchas, si estuvo visible durante el receso, a diferencia de otros maestros de guardia, que no suelen estar salvo en el patio principal.
- Sucedieron al menos dos peleas relevantes durante el receso, la de Cristian y la de los niños a los que les aventaron comida.
- No se ha visto a los niños comunicarse entre ellos usando papelitos, como sucede con frecuencia en la escuela A.

Reflexiones sobre los hechos

Decisiones que se toman respecto a las reflexiones y hechos descritos

- Planear microentrevistas o grupos focales cuando haya un evento como el de la pelea con piedritas.
-

APÉNDICE C.

EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE GRUPO FOCAL

13b_Focal_3ro.B

Escuela: B

Fecha y hora: 26 de junio de 2014. De 10:29 am a 11:01 am

Participantes: César (CE), Diego (DI), Alaid (AL), Vanessa (VA), Evelyn (EV); todos son alumnos de 3ro.B.

Investigadora (I)

(Descripciones I)

//hHablan simultáneamente

La investigadora pidió autorización al maestro Joel vía correo electrónico un par de días antes, para llevar a cabo el grupo focal. Al finalizar el grupo focal con 6to., la investigadora se presentó en 3ro. B y solicitó al maestro Joel que le permitiera salir a algunos niños. Algunos de los niños estaban todavía haciendo un examen final, por lo que tardaron algunos minutos en elegir entre ambos a quiénes invitar. Finalmente los criterios de selección de los participantes fueron: que hubieran terminado el examen y que fueran niños que "hablaran" más. Finalmente se eligió a: César (CE), Diego (DI), Alaid (AL), Vanessa (VA), Evelyn (EV). Los niños, sonrientes, salieron del salón con la investigadora y se dirigieron a la sala de maestros, en donde la investigadora les ofreció un jugo de manzana y les explicó de qué trataba la actividad.

I: Les voy a pedir un favor bien grandotote. Ya ven que los he estado visitando a veces...

Grupo: Sí, sí...

I: ¿Sí? ¿Y ven que me siento...? Esta es una grabadora (al notar que los niños veían el aparato), voy a grabar su voz, lo que me digan, para no apuntar... ¿Ven que apunto mucho?

Grupo: ¡Sí!

I: A ver, ¿me repiten sus nombres? Porque no me los aprendí todos...

EV: Yo, Evelyn.

VA: Yo Vanessa Aidé

I: Vanessa Aidé, pero ¿cómo te digo? ¿Vanessa o Aidé?

VA: Vanessa

I: Vanessa. Evelyn, Vanessa...

DI: Diego...

CE: César

AL: Alaid

//I: Diego, César y Alaid... Muy bien. Pues ya ven que yo vengo aquí, pero vengo al recreo y luego de recreo... pero no estoy todo el día...

Grupo: Sí, sí...

I: Entonces, quiero que me cuenten, ¿qué pasa en la escuela? Yo no soy inspectora, no soy este... maestra... yo hago algo que se llama investigación y entonces yo vengo a ver qué hacen los niños en un día normal, qué pasa en la escuela. Y como no estoy todo el día (EV le pide a la I que le ayude a ponerle el popote al jugo, esta le ayuda y se derrama un poco, la I pide perdón a EV)...

//CE: Trabajamos en matemáticas... unas divisiones... ejercicios...

I: A ver, no pero espérame, ya te brincaste hasta que estás en el salón... quiero que me platicuen de toodo el día. Desde que llegan, hora de entrada y hora de salida...

Grupo: Ajá...

EV: Antes... bueno, hacemos primero Español...
CE: No.
I: Ah, pero cuando llegan, la hora de entrada (CE levanta la mano). A ver, César...
CE: Ya, pasamos al salón... ahí, esperamos al maestro, pero en cuanto llega, le decimos: buenos días.
EV: Y a veces, hacemos desorden...
I: ¿Hacen qué?
EV: Desorden...
I: ¿Desorden?
EV: Las niñas...
I: ¿Las niñas?
VA: No, los niños...
CE: Y después, trabajamos en Español o Matemáticas.
EV: Español casi no trabajamos.
I: Entonces cuando llegan, ¿los saluda el maestro?
CE: No, nosotros saludamos a él.
I: ¿Ustedes a él?
Grupo: Sí... ajá
CE: (Voces simultáneas, inaudible.) Nos levantamos y le decimos: buenos días.
I: ¿Tú también, Alaid? ¿le haces caso? (se ríe).
AL: Sí, más o menos (se ríe).
I: ¿Y luego qué pasa? ¿Platican ustedes? ¿Y si no ha llegado el maestro?
Grupo: Llega la maestra... Yoli... nos pone multiplicaciones por tres cifras... ajá... o divisiones... o series.
I: Ah, cuando llega tarde el maestro.
CE: De ocho, ocho hasta el ocho mil...
I: ¿Tanto?
EV: Síiiii
DI: Ochocientos...
I: ¿Ochocientos? Oigan y luego... platican... ¿y ya? ¿llega el maestro?
EV: Sí, y ya nos ponen a hacer... así cosas pero como estamos trabajando así con hojas de cartulina, para hacer nuestra información de... de la nutrición y la salud, y...
Grupo: Del cuidado del medio ambiente...
I: ¡Oh! ¿Solitos ustedes?
CE y EV: En equipo... en equipo lo hacemos... de cuatro...
I: ¿Trabajan mucho en equipo? ¿Y les gusta?
Grupo: ¡Sí! Sí...
I: (AL hace "no" con la cabeza). No mucho, Alaid... ¿verdad?

AL: Más o menos... (se ríe).

I: ¿Por qué más o menos?

AL: Es que pues... como... pos a veces el equipo casi no, no hace nada... (CE se ríe y voltea a ver a DI)... o no te dicen qué hacer...

I: ¿O no te dicen qué hacer? Sí, a veces eso pasa cuando trabajamos en equipo, porque pensamos diferente...

//CE: Rechazan... a los demás

I: ¿Cómo es eso?

EV: Y también maestra, nuestro maestro nos ha enseñado que deste, que no rechacemos a los demás.

I: ¿Pero cómo pasa eso, César? A ver explícame, ¿cómo que rechazan a los demás? ¿Cómo los rechazan?

CE: Porque... Haz de cuenta que... por su letra. Están haciendo una cosa muy bonita, y llega otro: "¿Puedo escribir, ayudarles a ustedes?" y los otros dicen que "No, porque tú escribes muy feo... Haces las cosas muy mal"...

EV: Y también, como ayer...

//AL: Y el maestro les dice que sí, para que los niños no se sientan que... no les dejan (inaudible) así como...

I: Claro...

EV: Como ayer, estábamos jugando futbol, y entonces el maestro nos puso a jugar, y Grecia fue y pisó el balón, y entonces ella se cayó y me estaba echando la culpa a mí... que le andábamos haciendo caras, y como también a ella yo también le metí gol, entonces yo le estaba pegando y ella no la agarraba, y entonces, deste,

//CE: ...El maestro dijo...

EV: ...ella abrió los pies y Grecia dijo que me calmara y le metí gol, y entonces ahí ya hablamos en el salón, del respeto...

I: Ah, ¿qué dijo el maestro César?

AL: Pero es que Grecia pisó el balón... fue accidental

Grupo: Ajá... ajá..

I: Ah, fue accidental...

EV: Y ella creyó que yo la había aventado...

CE: Es que en una esquina se agarraron en bolita emmm contra el balón, todas las niñas...

I: ¿En serio? Porque creyeron, que ¿Grecia creyó que había sido a propósito?

EV: Sí, y el maestro, hasta él, dijo: "No, Grecia, yo estaba ahí"... y Grecia todavía diciendo: "Pero maestro, usted no puede ver"...

AL: Yo también lo había visto eso, que esta... Grecia le hizo así y fue que pataleó (hace la finta de dar una patada y caerse).

I: Claro, y ahí no está justo pelearse, ¿verdad?

Grupo: Ajá...

EV: Y después yo le dije: "Grecia, pero también cuando a mí me metieron el pie, yo no dije nada, ni reclamé ni nada..." y ya...

AL: Ella se cayó...

I: Y entonces, es normal que cuando tienen... así, ahí fue un problema. ¿Y es normal que luego platiquen con el maestro?

Grupo: Sí, sí (CE quiere cambiar su botana con AL, la investigadora le dice que ahorita buscan otro).

I: Este... ha, les iba a preguntar, ¿entonces hubo un problema y es normal que luego platiquen con el maestro?

Grupo: Sí, ajá...

AL: Es que a veces las niñas se agarran peleando, pos como piensan que alguien les pega, que lo hicieron a propósito, y se agarran peleando...
I: ¿Y luego qué pasa?
CE: Pues lo resuelven...
EV: El mediador...
I: ¿Quién es el mediador?
CE: Yo un día fui...
EV y VA: Alguien que sea de testigo...
I: Ah, ¡está padre! ¿Tú un día fuiste mediador? ¿Y qué hiciste?
EV: ¿Qué fue de lo que se pelearon?
CE: Y que diga este la verdad... y qué le dijiste...
DI: ...Por qué inició todo.
//VA: Yo un día sí dije la verdad...
CE: ...¿Qué te hizo?
AL: ...Y por qué crees que lo hizo a propósito...
CE: ...Por qué te dijo de groserías...
I: Ajá, ¿y quién les dijo eso del mediador?
Grupo: El maestro... el maestro Joel.
I: Ah, muy bien, ¿y siempre lo hacen cuando...?
Grupo: Sí, cuando hay... (voces simultaneas, inaudible).
I: Muy bien, y ¿creen que funciona?
Grupo: Sí
CE: Algún día pasó con Mario y (inaudible)... o era Miguel (dirigiéndose a DI).
DI: No, era Mario y Ian..
I: ¿Y qué hicieron?
CE: Y que ellos se empezaron a pelear pero porque andábamos jugando. Y que... ¿quién fue? (a DI)
DI: Sí, se pelearon...
CE: Sí Ian, Ian que dijo que... ("no me la pelaban" dice AL)... una mala palabra, y Mario le dijo al maestro...
AL: Y el maestro le dijo que...
//CE: Y Ian dijo que no lo dejábamos jugar pero, pero sí lo dejamos jugar, era su bote. Y ya después pues le dijo al maestro que no lo dejamos jugar, y le dije que si quería jugar, pero él me dijo que no. Y él le dijo al maestro que no los dejábamos jugar.
I: ¿Y ahí hubo mediador?
EV: Sí, César...
I: ¿Y fuiste el mediador?
AL: Aunque se quedó callado... (se ríen).
I: ¿Aunque se quedó callado? (se ríe) ¿Por qué?

CE: No sabía qué decirles... Me dio vergüenza.

I: ¿Por qué te dio vergüenza?

CE: No sé...

I: ¿Con quién, con el maestro?

VA: Yo Itzia, oyó la palabra que dijo este...

EV: Y también cuando estábamos jugando futbol, ahí Grecia dijo: "Ay méndigas", dijo una mala palabra: "Méndigas mocosas, fueron las que ganaron"; cuando terminamos y ella se fue al baño a llorar...

I: ¿Quién se fue al baño a llorar?

EV y VA: Grecia.

I: ¡Ah! ¿por qué?

AL: Que Grecia se hizo como que sí le pegaron fuerte y se fue a llorar al baño...

VA: Y Grecia tuvo la idea de que esta Salma no jugara porque tenía falda...

EV: ...Ajá, porque tenía falda y además éramos más en el equipo...

VA: Y cuando pateara el balón se le iba a levantar la falda...

AL: Pero sí jugó...

EV: Y ya ahí Grecia estaba enojada.

AL: Y ya cuando fuimos al salón...

EV: Grecia empezó a decir...

VA: Que Evelyn le había pegado...

EV: Ajá y en la mañana me dio una carta... diciendo que... que ella me quiere y que deste que ella sueña con que yo soy su amiga, y que ella cree que no lo vamos a cumplir. Y yo le dije: "Gracias, Grecia". Pero este, me dijo que no, que ya... Pero como ella me pidió perdón.

I: Eso está muy bien.

VA: Le falta hablar a Diego.

I: Diego no nos quiere platicar cosas... ¿Tú no te peleas, Diego?

DI: Mmmm pues...

AL: Ellos se agarran jugando así, aventaditas.

I: ¿Aventaditas?

CE: O jugamos futbol, con un bote.

I: ¿Pero ahí nunca se pelean, o sí?

Grupo: Mmm, no... no... mmm

AL: A veces sí...

I: A veces yo los veo que empiezan así jugando y ya en un rato, alguien se enoja. ¿Por qué se enojan?

AL: Porque a veces, nosotros llegamos, y están parados, y por en medio les metemos el pie, porque se quedan parados con el bote, les metemos el pie y se la quitamos...

CE: Y ellos se enojan, sí.

AL: Ellos se enojan porque dicen que es falta...

I: ¿Quién es ellos?
Grupo: Tercero A... lan... y también los de tercero A ¿no?... sí... ajá.
I: Con lan ¿no se llevan mucho?
Grupo: Ehh... mmm... no...
I: ¿Por qué?
(Silencio)
AL: Es que... lan es muy así, como muy grosero...
I: ¿Cómo muy grosero?
CE: Nada más jugamos allá a... a jugar... Nos... él gana una guarida que tenemos...
I: ¡Ahhh! ¿Tienen una guarida?
Grupo: Sí...
DI: Tenemos tres...
CE: Y, cuando ganamos (voces simultáneas)
AL: Cuando él la gana, no nos invita...
CE: Nos corre...
I: ¿Pero y ustedes sí lo invitan?
CE, AL, DI: Sí, sí... cuando estamos jugando... invitamos a todos... hasta los de tercero...
CE: A los de tercero A los invitamos a jugar también, futbol.
I: ¿Ustedes sí los invitan? ¿o sea normalmente sí los invitan? ¿Y juegan padre o no?
Grupo: Sí, sí... sí.
I: ¿O a veces se pelean con los de otro salón?
AL: Ehhh, no, casi no.
EV: A mí, maestra, Grecia me cae más o menos gordita, porque como ella es un poco presumida... y yo le dije a mi mamá, y como Grecia, cada cosa que diga Salma, cada cosa que lo dice Grecia... Y yo cuando iba en segundo, ella me jaló el cabello así (simula jalar su cabello).
I: ¡¿Y qué hiciste?!
EV: Le dije a mi mamá... le dijiste, ¿y?
VA: Es que Grecia es como muy peleonera.
EV: Pues también le dijo a mi mamá que no me junte con ella. Bueno, no le gusta la amistad. Y le dije: "amá, a mí me cae más o menos bien" y ella me dijo: "Pos júntate con quien quieras"... (voces simultáneas, inaudible).
CE: Es que, ahorita en el examen, dijo que... no, estaba viendo los cuadernos ahí que las preguntas y que ya estaban respondidas... Y le dije al maestro, y ya después no me empezó a hablar...
I: ¿Ah sí? ¿se enojó?
AL: Es que porque también esta Grecia se enoja mucho porque... si la culpan de algo o se le quedan viendo, muy... (voces simultáneas).
EV: Se mete el dedo a la boca...
I: ¿Se mete el dedo a la boca?
EV: Sí, para hacerse llorar...

CE: Y dizque va a llorar, pero va al baño y aquí se pone como lágrimas...
I: ¿En serio?... ¿Y cuando un niño así, no les cae bien, qué hacen?
AL: Pos no le hablamos...
EV: No le hablamos o... si nos hacen caras... Yo, cuando me hacen caras, yo no las volteo a ver, me hago como que no las veo...
VA: Y yo le digo al maestro.
I: ¿Tú le dices al maestro?
CE: A veces, Vanessa, a ti te rechazaban Salma y Grecia, ¿no?
Grupo: Sí.
VA: Sí, un día me junté con ellas y me dijeron: "Vete porque no queremos juntarte contigo"...
AL: Y ¿tú le dijiste al maestro, edá?
VA: Sí.
I: ¿Entonces hay veces que los niños rechazan a otros?
Grupo: Ehhh... sí... sí.
I: Y por ejemplo, a Karla, ¿a ella la rechazan?
Grupo: Mmmm... no... ehhh... no.
EV: A ella a veces que se enoja, como cuando jugamos futbol, ella dijo: "Ay no, tú no vas a ser la portera" y empezó a decirme cosas, que ella sí sabe mucho...
AL: Pero no, cuando estaba jugando, se veía que ni sabía.
EV: Y deste, siempre que yo meto gol, todas las niñas me empiezan a... a... felicitar y entonces... hay uno que se llama Carlitos y ese me dice: "Me regalas un (inaudible)".
I: ¿Otro qué?
EV: Tu auto... ¡ay!
VA: ¡Tú autógrafo!
I: ¡Ah, tu autógrafo! (se ríen). Oye, entonces muy famosa Evelyn, muy bien.
CE: También cuando acabamos de Educación Física, fuimos al salón ya después y nos dijo a Dalia, a Evelyn, a mí y a Diego, que nos paráramos y nos dieran un aplauso porque... los mejores jugadores y que... sí sabemos saber y perder.
I: Ohhh, eso está bien...
EV: Y también soy corredora.
AL: Yo también sé perder y ganar...
I: Perder y ganar, ¿por qué, Alaid?
AL: Porque ayer perdimos, en mi equipo... y yo, yo no me sentí...
I: Claro, a veces perdemos ¿no?
EV: Yo cuando gané el segundo lugar en unas carreras... yo deste, y la niña que ganó en primero le digo: "Felicidades" y la abrazo y le di la mano.
VA: Y yo tengo cuatro trofeos, dos de primero y dos de segundo.
I: Órale, qué padre...
CE: Yo cuando fue aquí en el cuatro, me (inaudible) el de futbol y un trofeo...

EV: ¡Yo tengo trece medallas!
I: Oigan, pero y entonces aquí en esta escuela, en todos los salones y los otros niños que conocen, ¿no se pelean casi cuando unos niños ganan, o sea, cuando unos pierden no se enojan, o sí se enojan?
Grupo: No... no...
AL: Hay unos que sí... pero casi no...
Grupo: No... como Grecia...
CE: Nosotros, Diego y yo, vemos ahí unos partidos, de los que juegan acá, vemos con los grandes... y van perdiendo, y van diciendo... un niño trae el balón, y lo pierde, se lo gana otro, y un niño que se cree mucho le dijo una grosería ¿verdad? (a DI), y de ahí le dicen: "Ya no juegas"...
I: Oigan, ¿y entonces casi no los reportan?
Grupo: Mmm... eh... a mí... una vez...
AL: A mí una vez.
I: ¿Una vez? ¿Con quién los reportaron, el maestro o el director?
Grupo: El director... el director.
I: ¿Y qué les hace el director?
CE: Mmm, una vez, este, estábamos jugando a aventaditas y que... un niño me aventó, y yo me quise agarrar de Ian, para... (Y se cayó, dice DI) y me trompecé y le... aquí le... él traía lentes, aquí se pegó. Le pegué con los lentes y le tumbé esa parte, la de aquí... (señala a la altura de la sien). Y ya no se pudo arreglar.
I: Ah, de los lentes, ¿pero fue sin querer?
AL: Sí, es que fue sin querer, porque andaban jugando y pues todos tuvieron la culpa...
I: ¿Y de todas maneras te reportaron?
Grupo: Sí... todos tuvieron la culpa... sí.
I: ¿Y qué fue el reporte?
CE: Que teníamos que pagar los lentes; pero no los pagamos...
I: ¿Ah no?
CE: Él se los compró solo...
DI: Porque íbamos a pagar y él los compró...
CE: Y cada vez que va al recreo o a Educación Física se los quita...
I: Claro, ¿pero entonces lo iban a pagar entre todos los que estaban jugando? ¿Quiénes eran?
CE: Ian, tú (a AL), Diego, Ernesto... Ian, yo, Alaid... Mario.
AL: Iván Fernando, Iván Fabricio... y ya...
Grupo: Y Carlitos... Ah sí... También Carlitos...
I: ¿Pero entonces no mandaron llamar a sus papás?
Grupo: Mmm no... No... No.
CE: Y también un día, nos iban a poner reporte a mí y a Grecia, porque a mí se me habían perdido cinco pesos y dijo: "Ten, César, yo te doy cinco pesos", ya después cuando, cuando quiere comprar algo, me los quiere quitar, a la fuerza, pero ahí ya me los había regalado, ella ya me los había regalado...
EV: Y hasta (inaudible) dice: "César, ¿quieres cinco pesos?", y ya, tú le dices que sí, y ya hasta después va, y se los quita...

CE: Sí. Y "Dame mis cinco pesos".

EV: Fue y le dijo: "Dame mis cinco pesos".

CE: Porque mejor le voy a decir al maestro, y va y le dice, y ya me los había dado...

I: Pues sí...

AL: Y el maestro les dice que sí, que ya se lo dio.

EV: Hoy, ayer, tuvieron también un problema, que porque Karla le había regalado a Sofía... no, Sofía... Karla le había regalado un color a Sofía, un borrador, así como lápiz, y deste... ya pelearon por eso...

VA: Dijo que no se lo había regalado ni nada (inaudible).

I: ¿Y el maestro les ayuda a solucionar ese conflicto?

AL: Sí, con mediadores y testigos.

CE: Sí, (inaudible) mediador...

I: Ah, ¿y tú fuiste testigo? (a CE, asiente). Ah, eso está muy bien... Oigan y luego, entonces, ¿el maestro casi no los reporta y no les pone recaditos para sus papás?

AL: A veces sí, cuando nos peleamos grave, sí.

I: Cuando se pelean grave, y ¿cuándo es pelearse grave, Alaid?

AL: Cuando se dicen de groserías, que llegan a golpes...

I: ¿Ahí sí?, ¿pero no pasa mucho o sí pasa mucho?

Grupo: Mmmm... eh... sí... más o menos...

I: La verdad, la verdad...

EV: Más o menos.

I: ¿Más o menos? ¿Pero se pelean entre ustedes o con otros salones?

AL: Entre nosotros a veces...

I: Oigan ¿y todos en su salón se hablan con todos, o muchos no se hablan?

CE: Eh... con todos. Bueno, yo menos con Héctor.

I: ¿Menos con Héctor?

CE: Antes el otro día, me quería agarrar a patadas no sé por qué...

I: ¿Héctor? ¿es enojón?

CE: Ajá. Mmm...

EV: No habla, no habla mucho...

AL: Sólo se junta con un niño, con Christopher. Es que cuando él de primero llegó a la escuela...

Grupo: ¿Él llegó en primero?... No, en tercero...

AL: Cuando llegó a la escuela, era muy creído, pero después ya se fue... ya menos (inaudible, voces simultáneas).

I: O sea, la gente que no les gusta, los niños que no les gustan, ¿son los que son creídos?

Grupo: Eh... mmm... a veces...

EV: Salma tiene sus actitudes... sí es amable...

CE: De respeto...

VA: Nomás que Grecia le mete ideas en la cabeza...
CE: También con la maestra Araceli, íbamos en segundo, y todas las amigas de Salma y de Grecia se andaban peleando, y "que yo me iba a ir con Salma", y "que yo me iba a ir con Brenda", y "que yo iba a jugar a eso"...
EV: Se peleaban por jugar...
CE: Y luego, la maestra Araceli: "Perdónense o mejor ya déjenlo así"... porque...
EV: Y también Grecia... como César quiere a Salma... y entonces Grecia quiere a César, y entonces...
I: Ah, ¿Tú quieres a Salma? (a CE, quien asiente).
EV: Y Salma no lo quiere, y entonces Grecia se encela porque él quiere a Salma ¿edá?
CE: Sí...
I: ¿Y entonces Grecia te quiere a ti? Uhhh qué caray, así es a veces... ¿Qué más pasa en la escuela que es normal? Y que creen que yo no haya visto y que me tengan que contar...
AL: Regaños.
EV: Regaños...
I: ¿Quién regaña? ¿Regaños de quién? ¿Del maestro?
AL: De los profesores... Es que también, porque la otra vez (voces simultáneas)... nos querían quitar un bote, y el maestro Joel ya nos había jugado, y ya le pedíamos permiso al director, y la maestra llega ya: "Tiren ese bote, llévenlo a la basura"...
I: ¿Y ya habían pedido permiso?
Grupo: Sí... sí.
I: ¿Y qué hicieron ustedes?
AL: Le dijimos al maestro...
I: ¿Y?
CE: Pues ya después nos dejó jugar...
AL: El maestro nos dijo que siguiéramos jugando, y ya, él nos había dado permiso, porque él nos andaba checando...
CE: Ajá.
AL: Donde... venden aguas y todo... desayuno...
I: Ah, sí, ¿él los estaba viendo? ¿y por eso sí les dio permiso?
AL: Ajá, porque también ayer, este Migue, porque este lan, ¿lan eda?, lan no se la pasó y Migue le dijo: "Ay lan, ya la cebaste" así le dijo, y después ya le dijo: "Ah pos yo qué sabía de que tú... de que te la tenía que pasar, me la quitaron", es normal.
I: Ah, claro.
AL: A todos les puede pasar eso, se las pueden quitar, pero no es a propósito.
I: Claro, están jugando, ¿verdad? ¿Y qué otra cosa, a ver, que crean que no haya visto yo? ¿y que pase mucho aquí?
VA: En el salón...
I: ¿Qué?
AL: Que a veces cuando se va el maestro es normal de que todos estén gritando...
VA: Hacen fiesta...
AL: ... o haciendo fiesta, platicando, corriendo, y a veces se pelean cuando el maestro se va.
EV: Como los más, los más que están los niños en el salón gritando, es Diego, César, este Alaid, Ernesto...

AL: Y Mario... Mario

EV: Y Mario...

CE: ¿De qué?

EV: De que empiezan ahí a correr por el salón...

CE: Yo no corro en el salón.

EV: Y Ian.

CE: En segundo corría, pero en tercero ya no...

I: Pero en tercero ya no... (entra una maestra y saluda, toma agua). ¿Y qué más? (se ríen) ¿Y está prohibido correr?

Grupo: Sí... sí... en el recreo sí...

I: ¿Por qué? ¿Ah en el recreo?

CE: Porque puede haber accidentes.

AL: Es que se estampan y se abren... (voces simultáneas).

I: ¿Se estampan? ¿también en el fútbol?

VA: Como a un niño, un día le salió sangre de aquí... (señala la rodilla).

I: ¿De la rodilla?

AL: Porque la otra vez también a mi hermano lo aventaron y todo esto se abrió... (señala la frente).

I: Y ¿tu hermano en qué está?

AL: En tercero A.

I: ¿Y se abrió aquí?

AL: Sííí, se lo llevaron y lo cosieron. Pero porque también, él iba primero, cuando hacíamos fila para entrar al salón, él iba primero y el de atrás de él, pos tiene como nueve años y que lo aventó y mi hermano se cayó así, y puso las manos, pero se alcanzó a pegar.

I: ¿Pero y por qué lo aventó?

AL: Que es que a todos andaban aventando...

I: ¿Ah sí, estaban jugando a eso? ¿fue accidental? ¿Y ahí?

AL: Ajá, pero ahí, también porque hay unos del salón de mi hermano que son así, que se aventan, para... para pelearse con otros o para provocarlos...

I: Ah, los provocan... ahí no están jugando...

CE: Y también se pelean por unas cartitas.

I: ¿Ah sí? A ver, pláticame de eso de las cartitas. Sí he visto que juegan eso...

AL: Es que a veces cuando están jugando...

//CE: No saben perder...

AL: No saben perder (voces simultáneas de CE y AL).

CE: ... y no, que le tiraste de bien cerquitas...

AL: Y es que la otra vez yo le gané a uno, y era como (inaudible), y me dijo: "Ah dame mis cartas que me ganaste, estamos jugando de mentis", y así me dijo, pero yo le dije: "No, tú me dijiste que de verdad" y él me dijo: "Ah, vas a ver con el maestro" y yo también le dije a la maestra, porque él andaba jugando de verdad conmigo...

I: ¿Pero sí era de verdad?

AL: Sí.
I: ¿Y luego qué pasó?
CE: Y después, también por los tazos se pelean.
AL: De los tazos se pelean más...
I: Ah, ¿de los tazos se pelean más que de las cartitas?
Grupo: Sí... sí...
I: ¿Por qué?
CE: Tampoco, no saben perder.
AL: No saben perder...
I: ¿Es nomás por eso? Porque no saben perder, y luego dicen: "No, era de mentiras".
CE: Sí. Como un niño que se llamaba Jonatan, este... tenía muchos tazos y los sacaba en el salón y jugaba...
DI: En el salón, ¿edá? (voces simultáneas, inaudible)... Y lo ponía en el escritorio y...
CE: Y luego iba y los agarraba, y a veces, se los robaba.
AL: Y a veces cuando la maestra le decía algo, a veces también pos, él le decía, pos a veces de groserías...
I: ¿Y se roban mucho las cosas aquí?
Grupo: Ehhhh... mmmm... casi no.
CE: En segundo sí se robaban mucho. Y también en tercero quitaron una... no quitaron en la puerta, donde tiene el seguro... donde tiene todas las cosas el maestro... Y le robaron como poquito, le destruyeron todo.
I: Ah, ¿pero alguien de afuera que se metió?
CE: Sí, a lo mejor. Y también cuando rayaron...
EV: Un día cuando rayaron las puertas.
AL: Un día cuando la luz de tercero estaba prendida, cuando yo pasé por aquí, era en la tarde y pasé y estaba prendida la luz... (inaudible).
AL: Pero aquí casi siempre, en segundo era donde se robaban... también la maestra Araceli, la que ahorita vino, es, en segundo estaba embarazada ¿edá? Y una vez que le quita unos tazos a... a Jonatan que en segundo lo corrieron...
I: ¿Lo expulsaron?
AL: ... Ajá, que una vez le aventó lápices a la maestra (inaudible).
CE: Ah, y también otro niño, dizque que estaba jugando, él se cree muy policía, muy soldado, y agarra una silla y este, que nos va a golpear y las avienta... y ya después, agarra el bote de basura y todos me los echa.
AL: Una vez, él me metió una navaja al bolsillo...
I: ¿Cómo crees?
AL: Sí, es que él llevaba una navaja de las de mano, y me la echó a la bolsa, en vez que...
//CE: Él se la robó...
AL: Sí, para que no le echaran la culpa, pero los del salón ya lo habían visto, y me la echó a la bolsa.
I: ¿Y hay muchos de esos niños?
Grupo: Sí... sí.
CE: Había como... dos...

I: ¿Pero ya no están?
Grupo: ¡No!
AL: Se quedaron en segundo.
CE: No, los expulsaron...
AL: Sí, los expulsaron.
I: Entonces cuando hay niños así de tremendos ¿los expulsan?
CE: El niño que le metió a él la navaja (señala a AL), aquí me golpeó y me sacó la sangre.
AL: Una vez a mí me aventó una silla, y yo, nomás para que no me pegara aquí en la cara, yo le hice así (hace la seña de aventar) y le pegué aquí y le salió poquito la sangre y él dijo que yo se la había aventado a propósito.
CE: Pero él la quería parar...
I: Claro. ¿Pero entonces esos niños ya no están?
Grupo: No.
I: Ah, qué bueno...
AL: Los expulsaron porque... como él...
CE: La hermana de Ángel y la de su mamá, la que te metió la navaja, vive cerca de la casa de Carlitos...
I: Pero entonces ya, los niños que quedan casi todos se llevan bien y hay poquitos pleitos, ¿no muchos?
Grupos: Sí... no muchos...
I: ¿Pero sí les gusta su escuela?
Grupo: Sí...
I: ¿Nadie les da miedo?
Grupo: No... no.
CE: Pero también los de... los de... sexto, nos aprovechan de los chicos.
I: ¿Ah sí? ¿cómo es eso?
CE: A veces que llegan, andamos jugando fútbol y nos avientan: "Quítate".
AL: Llegan, nos avientan así y se... y agarran el balón, y ellos juegan solos... Y yo siempre me les echo para quitárselos.
I: ¿Ah tú sí, se los quieres quitar? ¿Sí te los echas? (se ríen) ¿Y le dicen al maestro? ¿y el maestro qué hace?
AL: Es que les dice que se vayan, porque nosotros... porque él nos dejó jugar y que... Y ellos a veces, cuando llegan, llegan la otra vez y dicen: "Lárguense, porque nos toca Educación Física" (suena el timbre para salir a recreo).
I: Y cuando les toca el recreo... ya, ya nos vamos... cuando es el recreo ¿quién se queda con las canchas, el que las gane?
Grupo: Los grandes... el que le toca a veces Educación Física... los grandes llegan y se aprovechan.
I: Bueno, niños, vamos a parar aquí... o ¿algo más que me quieran contar?
Grupo: No, ya...
La investigadora les agradece, les regala unos libros con figuras y los lleva a su salón.
Grupo: No, ya...
La investigadora les agradece, les regala unos libros con figuras y los lleva a su salón.

APÉNDICE D.

EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

14b_Entrevista KA_09072014

Lugar y fecha: Escuela B. 09 de julio de 2014. Salón de maestros (biblioteca) y pasillo entre dirección y biblioteca.

Hora:

Primera parte: 10:36 am a 11:00 am (23min 56 seg)

Segunda parte: 11:40

Participante: Mtra. KA (KA). Grupo 6to. C

La Investigadora (I) había acordado con KA que tendrían una plática el miércoles 9 de julio, de modo que la I se dirigió a KA para acordar el horario. Coincidieron en hacerlo antes del recreo y si quedara pendiente algo, se retomaría al finalizar el recreo. En un primer momento se reunieron en el salón de maestros. La I le recuerda que se cuidará la confidencialidad de su participación.

I: Y bueno, KA, básicamente lo que yo quisiera pedirte es que me ayudes a hacer un ejercicio más o menos como el que hice con los niños; ayudándome a retratar como la vida cotidiana de esta escuela. O sea, qué se vive en esta escuela de modo normal... eh, desde la hora de la entrada a la salida. Entonces, no sé, empiézame como a platicar qué haces cuando llegas, este... "Saludo, llego al salón...".

KA: ¿Desde antes del salón y todo?

I: Sí, ajá...

KA: Ah, bien, pues... Como me traen; vengo desde muy lejos. Vengo desde lo que viene siendo para la Hermosa Provincia, allá en Guadalajara. Entonces... si me vengo en camión, pues hago como una hora y media, un poquito más... entonces, pues una de mis compañeras me hace el favor y me vengo con ella en el coche. En la mañana a las seis y media, me espera ella... no, a las siete casi, me espera casi en la Central, y ya de la Central, nos venimos para acá, pero como es primeriza, pues nos venimos y por lo regular estamos aquí pues siete y media... llegamos media hora antes. Y pues ya, llegamos aquí... La mayoría de los maestros pues, intentan llegar antes de las ocho... (se ríe), que en lo que el café y todo... Cuando se dan las ocho dan el timbre aquí en la escuela y pues es así como que para que los niños estén en sus salones y los maestros también, nos vayamos a nuestra clase. Eh, algo que tienen mis chicos es que no están fuera del salón: por ejemplo, aunque yo esté aquí abajo, conforme ellos van llegando, van ingresando a su salón de clase y ya se... sí, platican y todo, pero como precisamente está aquí arriba el salón, pues no... no hacen desorden en sí... entonces ya subo...

I: Se oye todo...

KA: Exactamente, se oye todo. Entonces ya subo. Y pues "Buenos días", les digo a los chicos. Al inicio pues sí era un poquito más seria, ahorita ya ves, les digo: "Ay no, qué feos están"... Y me la llevo así. O el día que no les digo: "Maestra, ¿ahora viene enojada?" "¿Por qué?" "Ay, ni nos dijo feos"... "Ay... están bien feos, ya saben". Entonces como que... ya hay un vínculo... pues más cercano hacia los niños. Ya incluso anteriormente, pues cada quien bajaba su silla, y ya ahorita, ya llevo y "Ummm esa silla". "Ay, ya, ya, ya maestra"... incluso ya a veces: "Maestra, ya hasta aprendió a bajar su silla", porque me bajan a veces la silla y todo... Entonces... (ingresa la intendente, pide permiso y pide a KA que firme una hoja. KA lee un párrafo en manuscrito y firma. La intendente se marcha). Entonces, pues ya... llevo y lo primero que hago es nombrar lista. Les nombro lista, a veces es por número, por el número que tienen asignado. Otras veces es por su nombre o por apellidos. No les gusta que les nombre lista por apellidos, pero a veces lo hago. Eh, después de eso, les pregunto: "¿Les dejé tarea?", siempre traigo apuntado qué les dejé de tarea, tengo un cuaderno de registro, pero siempre les digo a ellos: "¿Les dejé de tarea?", y ya así como que se quedan callados, y ya empiezan: "Dejó esto... y dejó lo otro" y ya empezamos...

I: Sí te dicen...

KA: Sí, sí me dicen. Al inicio así como que... nada... y yo: "¡Ah!, dejé esto..." y ya lo sacaba. Entonces, como ya saben que lo traigo, que nada más es por preguntar, ya así como que... para que ellos recuerden qué se supone que deberían de traer. Por lo regular, comienzo con lo que viene siendo Matemáticas, pero hay días que ellos me dicen: "¡Ay no, maestra, hoy no nos toca Matemáticas!", porque no les gusta. No sabían matemáticas los chicos. El año pasado tuvieron una situación distinta y entonces, pues no tuvieron la oportunidad de conocer mucho de Matemáticas. De por sí, no les gusta mucho a los chicos de primaria... y ahora, pues... Exactamente. Lo que yo hice fue que a través de... les gustaron los "Sudoku"... ya sabes, los de números. Esos y los acertijos. Comencé con eso, y ya así como que ellos mismos... a mí, al principio pues era marcárselos en el pizarrón, "A ver, estos" y les ponía más números de los que eran. Al principio, la mayoría así como que "¡Ayyyyy!", pero ya después, cuando le fueron agarrando, que les expliqué más o menos cómo, les gustaban mucho eso... los "Cuadros mágicos", también les gustan ese tipo de actividades. Y ya después, la verdad, por las mismas prisas de los temas y todo, pues yo ya no les dejaba. Yo llegaba y con mi tema: "Es esto..." y ellos mismos: "¡Ay maestraaaa!" "Bueno, con una condición"... "Déjenos un sudoku"... a veces, hasta de tarea: "¡Déjenoslo de tarea!", dicen, y yo así de... Bueno, a uno como maestro, le da gusto que ese tipo de actividades les gusten, porque les sirve para el razonamiento, entonces ¡ah!, pues ya les dejaba a los chicos que hicieran, eh... digamos que fue algo así que hizo que les interesara, no a todos, por supuesto, no a todos, pero sí a la gran mayoría les atraía ese tipo de actividades, exactamente. Incluso, pues como era la materia en la que más problemas tuve, les hice una olimpiada de matemáticas entre ellos mismos, y ya así como que... No salieron bajos, es un buen grupo. Eh... lo que tiene, y que yo veo diferencia, que tienen mejor conducta que los otros sextos.

I: ¿Ah sí? ¿a qué crees que se deba?

KA: Sí, a pesar de que es un grupo difícil. Mmm yo creo que a veces ya hay grupos así. Depende mucho de los maestros que tienen en los primeros grados. A pesar de que el maestro de quinto grado no tenía la oportunidad de estar aquí con ellos y que por lo regular estaban solos... no hay tanto desorden...

I: ¿Estaba enfermo, o qué le pasó?

KA: (Hace una seña con ambas manos, agitándolas con las palmas hacia arriba) flojo... Entonces, este... no son desordenados, son buenos niños. Son buenos niños, yo veo, a diferencia de otros, y muchos de los maestros dicen: "No, es que ese grupo como que es el más tranquilo". Como en todo, hay desorden, pero... para ser sexto año, no he tenido tantos problemas en sí.

I: ¿Tú normalmente das sextos?

KA: Eh... la verdad es que es primer año que doy sexto. Ya había dado pues tengo dos años que egresé de la Normal, entonces di segundo año. Segundo año y cuando llegué aquí, me dijo el dire: "Pues te toca sexto", y yo: "¿Qué?!"

I: O sea, apenas llegaste tú el año pasado...

KA: Sí, apenas llegué aquí el año pasado. Y yo dije: "¿Cómo que sexto?", y la verdad, el primer día... yo estaba... que me moría de nervios ¿no?, dije: "Uuuuummm, me van a tragar viva los de sexto", pero creo que... Bueno, yo no siento que haya tenido problemas con ellos, yo creo que si desde un inicio sabes cómo manejarlo, pues ahora sí, como dicen: no se te suben los niños a la cabeza. Mis papás son maestros de secundaria, entonces, lo que hice yo fue que, el primer día, llegué y: "¡Saquen un cuaderno!, porque les voy a decir cómo los voy a evaluar"... Y pues no están acostumbrados a eso, aquí en primaria... entonces se quedaron los niños: "¿Qué?!", "Les voy a decir cómo van a sacar su calificación", les dije: "Treinta por ciento vale tareas, treinta por ciento trabajos, treinta por ciento de examen y diez por ciento de conducta y participación". "Maestra, no sabemos sacar eso." "Yo les voy a enseñar." Entonces, me porté muy seria. Un niño, Julio, precisamente, no sé qué dijo, y me volteé al pizarrón, no sé qué dijo sinceramente... pero lo escuché y escuché que se rieron... y me volteé y dije: "¡Tú!, y ya: "¿Cómo te llamas?!", "Julio" y yo: "Te levantas", ya, lo levanté y lo pasé al frente del salón, le dije: "¡Aquí yo no vengo a jugar!, así que si tú tienes niñera en tu casa, quédate en tu casa!", y le dije: "Yo no sé de qué te estás riendo, porque hasta acá te escuché tu comentario"... No, el niño se me puso de mil colores (se ríe). Y no lo hizo contra mí, era pues... porque el otro maestro decía que era gay, entonces pues dijo: "Ahora sí ya tenemos maestra", porque decía que era maestra, entonces se rieron los chiquillos y yo, en ese momento, pensé que era de mí y dije: "Ayyy, pues este escúncle me va a sacar canas verdes" ¿no?, porque así... o sea, él, el guapo y todo... y lo paré y: "Tú mismo me vas a... ", no me acuerdo qué actividad le puse... No, el niño, de mil colores. Le dije: "Bien. Es la última vez que te ríes". Entonces como que eso me dio pauta, porque todos se quedaron... porque de estar así acostados, se pararon y así como que... "Mmm ya llegó esta vieja"... sí... Ya a la primera o segunda semana, como a la segunda semana, o ya al mes, comenzaba a veces a... dar así como... como bromas pues, pero ellos... ¡serios!, se quedaban callados (se ríe). Y yo dije: "O no lo entienden, o qué pasa"... y ya a veces les decía: "Ay, estoy bromeando...". "Ahhhh", y yo: "¡Ríanse!", y ya: "¡Ay maestra!", y ya después como comencé a platicar más con ellos... Julio ahorita es uno de los niños que más apegados está a mí, de hecho. Entonces ya me dice Julio: "Maestra, le voy a decir una cosa", y yo: "¿Qué, qué?". "Me asustó la primer semana..." (se ríe), y ese día empezaron todos: "Sí, a mí también"... "Yo llegué llorando". "Y yo también", y no sé qué... y ya les dije: "¿Por qué?". "Es que se veía muy ogra", y yo: "Ayyy". "Sí, maestra, bien regañona, bien seria, y dijimos: 'Chiquita pero bien enojona'", me dijeron los niños (se ríen). Y ya les dije: "Pero no soy tan enojona", y luego dice una niña, dice: "No, maestra, pero llegó bien seria, y a todos nos asustó". Y ya les dije: "Sí, pero estoy segura que si yo no hubiera llegado así, ustedes no se comportarían ahorita como saben". Porque ellos, cuando me ven seria, ni siquiera bromean, o sea... ellos ya saben...

I: Se alinean...

KA: Se quedan así...

I: Ni les dices nada ¿no?

KA: No, no les digo nada, hasta a veces ellos mismos: "Maestra, ¿quién la hizo enojar?", y ya al ratito como que se me acercan y yo: "Nadie, es que tengo mucho trabajo". "Ah, bueno." Pero ellos mismos ya, ya saben. De hecho, este, una vez llegué con dolor de muela, pero no les fallaba, y yo les dije: "¿Saben qué?, en la mañana les dije: '¿Saben qué? me duele mucho'". Pues les anoté en el pizarrón y no gritaron ese día, y al día siguiente vino una mamá y: "Maestra, me dijo mi hijo que estuvieron callados". La verdad es que sí. Hay veces que me cuesta más trabajo y estoy: "¡Ay esto!". Porque sabían que estaba mala... Y digo, bueno, esas son como detallitos que uno dice, pues qué padre ¿no? Yo sé, te digo, que no es en todos. Cristián me costó muchísimo trabajo, muchísimo trabajo eh. Al inicio trabajó. Pero el problema fue, y siempre son los papás. Al inicio, pues a los papás no les pareció mucho... el promedio. Pero sinceramente, nunca tuve un problema con un papá de que su hijo tuviera un seis, o de que tuviera un cinco. Porque cuando ellos llegaban a la junta, les entregaba un papellito donde decía: de tres puntos de tareas, tiene 2.52; de tres puntos, tiene 1.58, y así. Entonces, les hacía la suma, más los puntos extras, y ahí venía desglosada su calificación. Entonces yo les dije: "Si no están completos los tres, pregúntenles a sus hijos qué pasó". Les enseñé el libro de registro, de que se les calificaban las tareas, y como ellos veían calificadas las tareas, nunca fue así de que: "Ay maestra". La única fue la mamá de Cristián. El primer periodo, Cristián medio me trabajaba, medio me traía tareas. Pero el problema fue que Cristián se sintió apoyado por su mamá en ese punto porque me... "¿Por qué tiene ese seis?", y yo: "Porque por más que traiga las tareas, pues no puede... o sea, no me trae ni el diez por ciento de lo que traen los niños. Le pongo el seis para que no sienta feo". Incluso a veces no le ponía la calificación y nomás le escribía: Revisado. ¿Por qué?, para que no se sintiera él: "Ay mi trabajo"... Entonces cuando ve el niño que la mamá lo apoya, porque llega: "¡Es que mi hijo llega llorando!", y yo: "Sí señora, yo también llevo llorando, a mi casa"... (se ríe). Y yo: "Señora, usted debería platicar con su hijo"... y ella me dijo así: "Es que usted les habla muy feo", me dijo la señora. Y ya dice: "Les habla así como a mí, porque a mí, me da miedo". Y ya le dije: "Sí, así les hablo. Porque yo no les voy a decir: 'Vente, mi amor, a sentar aquí, ándale', porque le digo: 'Porque ustedes así les hablan y no les hacen caso', le digo: 'Además yo no vengo a querer a sus hijos, yo se supone que vengo a enseñarles', le digo: 'Para quererlo está usted', le digo: 'para que le diga: 'Venga mi amor, mueve la mano''. Pues ya... vino con el director y todo, y fue un tiempo que eran problemas. Cuando Cristián en unos honores, que me tocaba a mí estar aquí (señala hacia la explanada central) al frente, Cristián se bajó los pantalones. Fue la última vez que vino la señora, porque venía a cada ratito. Cada cosa que pasaba, venía a cada rato. Se le manda hablar y se le dice que es la última... Aunque en realidad no lo podemos sacar así como así... Más bien hablamos con los papás, para que vean la manera de cambiarlo... Este, y ya, pues como fue la advertencia, no se volvió a parar la señora, dijo: "Mejor de una vez, aquí que quede"... Maldoso no es, es travieso, y ese era el problema con ellos. Entonces este...

I: Pero digamos que Cristián era uno... no sé, y dices que tienes nada más un ciclo en la escuela. Pero no sé cuántos casos de esos... ¿Crees que haya muchos?

KA: ¿En general en la escuela? Pues mira, sinceramente yo creo que en todos los salones, cuando menos, hay un niño problemático.

I: Y en esos casos, por lo que entiendo y que me dices ahorita, es el diálogo con los papás, el intento.

KA: Sí, se trata de hablar. El problema es que los niños que más problemas tienen, son los papás que menos se presentan, que menos vienen, entonces que tú dices: "¿Cómo les ayudó?". A veces, mmmm, no es que uno como maestro no los quiera. Yo le digo a la señora: "A mí no me molesta aquí su hijo, yo, ultimadamente, termino mi ciclo y el siguiente le toca a otro maestro. El problema lo van a tener ustedes". Muchas veces los niños cambian, dependiendo el círculo social en el que se desenvuelven. Entonces por eso a veces se les dice a los papás: "Bueno, lo cambiamos a lo mejor de escuela". Porque por ejemplo, un niño como Cristián, que es travieso, llega a otra escuela, y no va a tener la confianza de hacer desorden a lo mejor, a lo que está acostumbrado aquí, porque aquí ya sabe que no le pasa nada. Ese es el problema: que como no tienen una sanción en sí, "Ay de todas maneras no pasa nada". Ahorita hay un problema con una maestra de segundo: el niño tiene... ochenta y tantas faltas, estamos hablando que venimos casi doscientos días, y digo casi porque uno u otro que no se viene, así. Entonces, él tiene la mitad del ciclo que no viene Cuando viene, el niño no hace tareas, y no trae, no trabaja en clase. Entonces, llega la mamá y: "A mí me lo tienen que pasar, porque no se puede reprobar". Sí, es cierto, si ella no firma la autorización, pues no se puede quedar el niño. Pero, a lo que vamos, nosotros como maestros lo vemos, qué inconsciente... ¿qué le estás demostrando tú a tu hijo?, "No, no vayas a la escuela, de todas maneras te van a pasar". Esa es una, y dos: no sabe nada, no aprendió nada de lo que tenía que aprender en segundo, ¿cómo lo vas a mandar a un ciclo donde no tiene nada? Y ese es el problema: "¡Es que usted no me lo va a reprobar y no sé qué!"; es que en realidad la maestra no lo reprueba, él se está reprobando solo... Entonces, ahí es donde entramos en conflicto, porque ahorita los papás están muy informados de sus derechos, mas no de sus obligaciones. Oye: "No quiero que repruebe". "Pos tráigalo, señora"... "No quiero esto...". Tengo una niña: Alondra, es muy lista; cuando ella viene, es muy cumplida. Pero la mamá no le dice: "Ve a la escuela", entonces, los últimos dos periodos, ya no se presentó; traía ella promedio de nueves y de dieces. Yo le dije: "Alondra, con el dolor de mi corazón, no tengo tareas, no tengo trabajos, no hiciste examen: ¿cómo te voy a evaluar?"; le digo: "Te voy a poner cinco y te estoy regalando la mitad de la calificación". "Sí, está bien, maestra". Y la mamá dice: "Ay, ya con que pase". Entonces, ese es el problema aquí, muchos nada más los traen a los niños como para... entretenernos, para cumplir: "¡Ah, que termine la escuela!, la primaria". Entonces son los problemas que tenemos.

I: O sea, entonces ¿tú crees que mucho de la problemática que hay entonces, se debe a la falta de... digamos...?

KA: A la falta de preparación que tienen los papás. Porque los papás que te digo que son licenciados, que son... incluso hay quienes tienen familia que son doctores, esos niños, cuando tú les preguntas: "¿Qué vas a ser de grande?", mmm "Ingeniero, maestro, doctor, dentista...", aspiran a algo. Y estas niñas: "Ay, voy a ser secretaria, ay... voy a vender de esto, voy a vender lo otro", y yo les digo: "Para eso no ocupan estudiar, mis amores", y ya se me quedan viendo... Porque no aspiran a algo mejor. Y ese es el problema con ellos. Llego... llego, les tomo la lista, comienzo con la clase, antes de comenzar con la clase... este, es la tarea, reviso la tarea y ya, los niños que tienen sus papás al pendiente llevan su tarea. Una o dos veces que no la trajeron, contados, son los niños así de... Entonces, llego, y se revisa la tarea. Anteriormente fijate que la revisaba de: Ah... las calificaba y ya, pero los que no lo hicieron, pos se quedaban así de: "¿Qué?!", y entonces llego, y lo que hago es que la reviso en el pizarrón: "A ver, ¿qué tiene fulanito? y ¿qué tiene este?..." Intercambio mucho los cuadernos, aquí en sexto año: "Intercámbiense cuadernos". Al inicio hacían trampa. Ahorita ya no, porque una vez les dije: "Quien vea que están haciendo trampa y me diga, le voy a bajar el punto al que estaba haciendo la trampa y le voy a poner al chismoso...". "Ay sí, maestra"... Pues ya de ahí se acabaron las trampas, porque empezaron a ganar puntos unos y aparte... de entonces ya no tenía pleitos y ya les pido que guarden todo y nomás dejen la pluma roja. Y ya, los intercambiamos y como que hay una retroalimentación mejor en eso. Comienzo la actividad, a veces les dejo que investiguen, y cuando lo investigan, yo no les explico. Entonces ya ellos solitos lo van haciendo, ya después, lo... lo analizamos y ya les digo: "No, esto es así... o esto es de esta manera". Cuando no les pido que expliquen, yo les explico: "Fíjense, que esto es de esta manera... esto es así". Trato de variárselos para que no se acostumbren a lo mismo de: "Ay, siempre ella nos va a decir, o ¡siempre yo lo tengo que buscar!". Entonces como que poquito, incluso hay veces que aunque no investigan, les digo: "Ustedes búsquenle". "Maestra, es que no sabemos." "No, yo tampoco sé." "¡Ay cómo no!" "No sé, yo no sé." Y ya así como que... entre ellos, a veces te sorprenden cómo hacen su proceso, y te explican y yo: "¡Ah!".

I: ¿Y empiezan a platicar entre ellos? O sea, les das chance de que platiquen...

KA: Ajá, entre ellos. Que entre ellos platiquen. "Maestra, ¿nos deja cambiar?", algunos. Fíjate que anteriormente los dejaba cambiarse, pero hay niños que no se integran. Entonces, ellos se hacen menos... y, por eso no los dejo libres. Cuando hago los equipos, a veces tardaban... Una vez, la primera vez, tardaron media hora y no se organizaron, o sea se dieron por vencidos... de plano, porque les dije: "De cinco, no más"—"Maestra, acomódenos usted"... Porque no eran capaces de decir: "Nosotros aquí y ustedes allá." Ya, los acomodé y todo. Ahorita, si les digo "Ustedes acomódense", y así que... y yo: "Corran o los acomodo yo", y ya, en friega empezaron. Se ven los grupitos, todos son tres grupitos, uno chiquito, el medianito y el más grande, pues, pero de todas maneras había niños que se quedaban parados, y yo: "Ay qué hago con estos", y entonces comencé yo a hacer los equipos, yo les hacía los equipos por eso, porque eh, los que son muy sociales, pues no tienen problemas, todo el mundo los pelea, pero hay dos, tres niños, como por ejemplo Juan Diego, no sé si lo ubiques.

I: Sí.

KA: Juan Diego, mmmm ... como que tiene un problema. Él tiene un problema y... este... pero no lo han llevado a revisar, su mamá. A lo mejor, no mental... porque no es un niño con...

I: Más bien psicológico...

KA: Más bien psicológico, está así como que... se asusta, está como que... de todo se asusta. De todo, así... No puedes hablarle algo de terror porque... empieza a llorar. Entonces tiene un problema psicológico el niño y como no lo han atendido pues... se retrae... él mismo.

I: Se retrae... ¿Y tú procuras integrar a esos niños?

KA: "A ver, vente, Juan Diego." Por ejemplo, yo ahorita vi que a él le mandaron su fruta y todo, y ya les dije a unas niñas, con las que más se integra: "Oigan, ¿me ayudan a que Juan Diego se siente aquí?". "Sí", y yo: "Juan Diego, vente a sentar para acá", y ya un niño: "No, maestra, se va a sentar con nosotros", y yo: "... Perfecto". Y ya lo senté... se fue a sentar él mismo pues... Pero él no es de decir: "Ay, me voy a ir con ellos", si a él no le hablan, él no se va...

I: No se va... okay, y hay casos en los que los mismos niños segregan... me platicabas, como con Cristián. ¿no?, que los mismos niños, eh... hay una especie de rechazo...

KA: Pero fíjate que Cristián mmm... Como los mismos niños sabían que... a Cristian no le prestaban atención... Yo la verdad sí decía: "¡Ay Dios mío, que no venga, por favor!". Sí, porque, ya lo juzgaba yo... de... "Siéntate allá"... Y así como que ya los días que andaba tranquilito, lo acercaba a mi escritorio, pero... las niñas... se acercaban a Cristián.

I: ¿Las niñas?

KA: Ajá, porque era... cuando le buscaban la manera, era muy noble... en muchas cosas. Entonces, por ejemplo, las niñas que eran más listas, entonces yo les decía: "¿Quién me ayuda hoy?", y ya: "Maestra, a mí siénteme con Cristián", preferían sentarse con Cristián que con cualquier otro niño, a veces, del salón. Porque como a veces Cristián ni las palabra a ellas, el pleito era más que nada entre niños, o entre niños de otros salones... no tanto ahí, sino entre niños de otros salones. Porque tonto no era, no... no, no podía con los niños del mismo salón. Entonces se ponía con los niños más chiquitos...

I: Con más chiquitos, sí claro...

KA: Como a las niñas no les hacía nada ahí, de con ellas...

I: No había problema.

KA: Ajá, entonces las niñas ni rechazaban a Cristián. Más bien es a Juan Diego al que lo hacían más hacia un lado... Para unas vacaciones le hice una actividad... este... en donde...

I: Ah, lo de que pidieron perdón...

KA: Ajá, anotaron... ¿sí te dije?

I: Me platicaron ellos...

KA: ¿Te platicaron ellos?... ¡Ay no!, qué barbaridad... (se cubre la cara con ambas manos)

I: ¿Por qué? ¿Llegaste llorando también?

KA: Pero es que yo no esperaba que lloraran... a nosotros en la Normal muchas veces nos lo hacían y todo... yo no sé qué les pasó ese día, pero... ¡llorando!

I: Sí, sí... por qué crees... ¿por qué hiciste eso? La actividad esa... o qué, qué te movió.

KA Una, porque teníamos semanas que estaban teniendo muchos problemas (suena el timbre para salir a recreo, y KA le pide a I tiempo para subir con los chicos, y acuerdan reencontrarse luego de que termine el recreo).

Al finalizar el recreo, I buscó a KA, quien estaba en el salón de 6to. C. Acordaron verse abajo, porque KA iría luego con el director a una junta que había convocado minutos antes.

I: Nos quedamos viendo lo de...

KA: De la actividad...

I: Ah eso, de lo de pedir perdón, y te decía que por qué...

KA: Ah, pues... ahhh comenzó porque... íbamos a salir de vacaciones, la de Semana Santa y Pascua, y... anterior a eso, llevaban dos semanas que yo veía... uno se acostumbra a ver los grupitos, de niños con los que se juntan, y había niñas que se quedaban solas... pero... por ejemplo Danae, Alondra, niñas que andan con todas... (Chasquea los dientes, y aguza la mirada con cara de extrañeza), y les pregunté, así como dos, tres niñas, con las que más confianza tengo... "Oye, ¿por qué ya no te juntas o ya no se juntan?" Empezaron a tener muchos problemas entre ellas... que por los niños. "Que si este niño, que si yo ando peinada así... que..." El problema era más que nada entre los niños, entre las niñas, perdón. Estaban haciendo que... como que un cambio de... amigas, pero a algunas no les estaban favoreciendo, porque también había niñas muy listas que se empezaron a juntar con las más desordenadas y no me traían tareas... y pues entonces: pues, ¿qué está pasando?... Ya comencé a platicar con ellos y todo, y ellas mismas a veces se acercaban: "Maestra ¿qué cree?, el otro día me peleé con fulanita, de ahí del salón..." "¿Por qué?" "Pues es que me dijo esto... es que no me habla... es que me hicieron mala cara." Entonces como ya no teníamos en realidad un contenido que ver, ya era el último día, y hasta cierto punto, no eran tantos niños... este... Aproveché, dije: "Bueno, voy a hacer esta actividad". De hecho, Cristián no vino, Cristián vino ese día, dije: "Bueno... no se va a prestar tanto a burlas". Y los senté, los senté así alrededor, y primero les pedí que escribieran sus defectos, un defecto de su compañero del que le llegara la tarjetita, que escribieran un defecto... ¡No...! Así llenaron la tarjetita (chasquea los dedos, haciendo la seña de "rápido"), no... ráapido... "Me pasa otra" incluso... (se ríen). Les digo: "¿Ya tienen sus defectos?" "Sí." Entonces les pedí que escribieran ellos, antes que la pasaran, su mayor cualidad, o su virtud... Y te sorprendes porque... "Maestra, no sé cómo soy"... "¿Qué soy?" Saben cuál es lo malo de ellos, pero a veces no reconocen lo bueno que tienen... Ya, bueno ya entre duras penas lo hicieron, y cuando les pedí que lo fueran pasando... pues había niños que: "Maestra, pues no sé". Una era para que se dieran cuenta que... teniendo seis años de estar conviviendo, hay niños que no han cruzado palabra con ellos... que no se hablan...

I: ¿En serio?

KA: Entonces me dicen: "Maestra, es que no sé cómo sea", porque nunca los conoces, porque sabes que es tu compañero, pero no sabes qué le gusta, no sabes qué es lo que quiere ser de grande... nada, ¿por qué?, porque no conviven con sus compañero y, este... Es que ese grupo no estuvo desde primero... en tercero o cuarto fue cuando se fusionó el grupo, entonces, hay niños que...

I: Eso te iba a preguntar, ¿a qué crees que se deba que no hay esa...?

KA: Que no fue desde primero... Los estuvieron... cambiando, incluso hay niños que se integraron ahorita en quinto... Este, hay algunos que se fueron y regresaron. Entonces, no ha habido una... como que comunicación. Esa es una, y otra es que ellos, a pesar de que ya les tocó una... digamos, diferente manera de enseñarles, no están acostumbrados a trabajar en equipos. Entonces, como siempre trabajaban de manera individual, pues no había tanta así como que... "Ay, ya sé algo de con ellos..." ¿no?, entonces estaban acostumbrados a trabajar así. A lo mejor, malamente como maestros a veces: "Ay no, individual", ¿Por qué?, porque hacen desorden... pero pues yo creo que es que se vayan acostumbrando. Yo a veces trabajaba con ellos así, hay actividades que sí digo: "No, porque ni van a aprender, ni nada...", por ejemplo, este... para Matemáticas, para explicar... Mmm... ya cuando eran actividades entre ellos, sí. Esa actividad, yo siento que les sirvió porque después de que terminaron, había una niña, que vino su mamá y me dijo que... yo no me enteré... Hubo en Educación Física, a una niña que está un poquito pasadita de peso, Leslie, no la quisieron en el equipo, y una de las mamás vino... "¡Es que...!" Yo dije, "No, va a venir a reclamar algo, le hicieron algo a su hija...", me dijo: "Es que mi hija...", llorando la mamá... "Es que yo no sé por qué mi hija es así...", y yo: "¿Qué pasó, señora?". "Es que mi hija le dijo que estaba gorda esa niña y, yo no sé por qué la odia...". O sea, la mamá vino a que la hija de ella, pidiera disculpas. Y la niña llorando. Porque le cae gorda, no la puede ver, le cae gorda, no le ha hecho nada, pero no la puede ver. Dice la mamá que ella pues siente que eso está mal, porque dice: "Pues no le ha hecho nada maestra", dice: "Y yo no me siento bien que mi hija sea así", dice: "...yo siento que ella tiene que pedir disculpas", dice: "...es una buena niña". Yo me sorprendí, porque dije: "Qué valor, como papá, para venir y decir", y la señora sintiéndose mal dijo: "No, es que eso yo no le he enseñado"... Y la niña... le pidió...

I: Ahhh ¿y eso fue antes de la dinámica?

KA: De la dinámica... Eso fue un lunes y la dinámica fue un viernes. Y la niña pues ya le pidió disculpas enfrente de mí, porque la mamá le dijo: "Yo quería que lo hiciera frente a los compañeros", pero como no pudo dormir por la vergüenza, dijo: "No lo va a hacer". Ah, está bien, señora". Cuando yo hago esa actividad, les empiezo a decir: "Les platico que... pues en la primaria yo tuve muchos problemas... este...", y se me quedaban viendo como que: "No, no es cierto...", pues, "Yo era así, yo era lo otro, y no me hablaban...". Entonces los niños se quedan así como que... "¿Qué pasó?". "Ehhh cuando yo estudié, se murió uno de mis compañeros, tenía cáncer, ya sabíamos que iba a fallecer". Entonces como que eso, como que les llegó un poquito... y les digo: "Yo siento que ustedes tienen que pedir disculpas, porque más de una vez se han burlado de ustedes... no les ha gustado...", les empecé a hacer como que conscientes, y... una niña, yo la veo que empieza a llorar. No les dije nada, y ya les digo: "¿Alguno de ustedes que quiera pedir disculpas a alguien?", y así como que... se levanta uno: "A tal persona", "¿Por qué? ¿qué le hiciste?" "Le hice esto y lo otro...", "Dale un abrazo", y sí, y ya se dieron un abrazo. Y ellos mismos empezaron: "Maestra, yo también...". Se levanta esta niña, Fátima, yo no le dije... no la volteé a ver, y dice la niña: "Yo le quiero pedir una disculpa a alguien, pero ella no está, no fue la niña..." "Ella no está", dice, "ya se las pedí, pero yo quiero que ustedes sepan". Yo volteo y dije: "¡Ayyyy!" Y dice: "Yo le quiero pedir una disculpa a Leslie, porque hice esto... hice lo otro, hice aquello", y empieza la niña llorando, y dice: "Pero es que me cae gorda y eso..." Y entonces todos los niños como que... mmmm, porque se quedan de... "Si no estaba ella presente, ¿por qué? ¿no?". En lo que salimos de vacaciones, ya el clima en el salón cambió un poco. De hecho a Juan Diego ni siquiera lo volteaban a ver. Y como que comenzaron a hacerse un poquito más... compañeros entre ellos mismos. Se pidieron disculpas por muchas cosas que a veces uno dice; de nada nos sirven. Salieron llorando. Yo sinceramente decía... a Julio lo saqué (se ríe)...

I: ¡Ah, sí me dijo!

KA: A Julio lo saqué, ¡porque se estaba riendo! Y no lo saqué porque me molestara, pero porque él provocaba que se rieran los demás. Cuando las niñas eran las que estaban llorando. Y ya lo saqué, le dije: "Tú te vas a salir"... "Pero..." "¡Salte!" Entonces ya hicieron la dinámica, los niños comienzan a llorar, y te digo, no todos, dos, tres se reservaron... muchos de los niños estaban llorando y dije: "Ay no, a ver sí no vienen los papás", pero se sintió como que un clima mejor.

I: Sí hubo un cambio...

KA: Ellos mismos me dijeron: "Ay maestra, qué bonita actividad". Yo, para ser te sincera, yo pensaba que me iban a mandar por un tubo: "¡Ay sí!", pero no, como que fue algo que a lo mejor necesitaban... Más bien, no sé...

I: Claro... ¿lo volverías a hacer?

KA: Sí, si hay otro grupo así, creo que sí lo volvería a hacer. Mmmm cuando lo hacemos en la Normal, uno lo siente y uno dice: "Ya, pues yo ya estoy grande". Pero a veces no somos conscientes que los niños ¡también sienten!... Que una disculpa... nosotros por ejemplo, yo cuando hacen algo: "Pide una disculpa"... yo siento que para mí es tan simple como para ellos de: "Ah perdón", pero no, o sea, ellos, de verdad les importa que les digas: "Ay, discúlpame". Entonces fue una actividad muy bonita que... yo siento que les sirvió mucho como compañeros. Te digo, a lo mejor no a todos, pero sí a la mayoría. Incluso a Julio, aunque se salió, le sirvió. Su mamá lo vio afuera, y vino hasta el viernes, la mamá... ¡Ah! Y me dijo Julio... pasó y todo y le dije: "Si te pregunta tu mamá que por qué estabas afuera, le dices que estábamos haciendo una actividad", yo no le dije que le dijera... Viene la mamá y me dice: "Maestra, ¿qué hizo Julio?". "¿Por qué, señora?". "Es que el día que... dice: "¿Lo sacó, verdad?", y yo: "Sí, ¿le platicó?". "No, no me platicó", dice: "pero ese día, no quise ni salir a la calle, no quise nada, y le dijo a su hermana que lo había regañado", y dice: "Y no maestra, a él lo puede regañar cualquier persona, menos su maestra" (se ríen), y yo: "¿En serio señora?!", y sí, estaba bien serio Julio, y yo: "Julio, ven", y ya, "¿qué tienes?". "Pos es que me sacó del salón", le dije: "Julio, es que mira, te saqué por esto y esto otro..." y así como que: "Sí, maestra", pero se le rasaron los ojos ("¡Ay!" dicen la I y KA, y se ríen). ¡Ay noooo, yo me sentí tan mal! en ese momento, yo no lo hice por él, sino por los niños... Y me sentí tan mal y yo dije, "Ay no", le dije "Julio, pero no era mi intención, así... fíjate...". "Sí. No, maestra, no lo voy a volver a hacer"... y yo: "Sí, está bien", y si tú lo hubieras conocido en quinto... era Cristián dos. Yo estaba... lo iban a expulsar y todo... porque no se la llevaba con el maestro, es muy machista, y como el maestro era gay...

I: ¿Y gay declarado y abierto?

KA: Sí. Entonces uuyyyy Julio no lo podía ni ver. Y el maestro a Julio tampoco. Entonces, siempre tuvieron pleitos y Julio no venía a la escuela, era un desordenado... Cuando yo llego ya a sexto, me dice la mamá: "No, es que a él le pega..." a veces viene la mamá y me dice: "Maestra, dígame que me ayude con el quehacer"... y yo: "Julio, te toca ayudar"... Y sí, le dice: "Amá, dile a la maestra que sí lo hice", y ya a veces la mamá se pasa y: "Maestra, sí hizo el quehacer", y yo: "Ah bueno, más te vale" (se ríen). Entonces como que hubo una conexión con algunos niños, y te digo, esa dinámica sí, sí la volvería a hacer, sí funciona en muchos aspectos.

I: Ya. En... digo, aparte de esta dinámica y ya como último tema, me gustaría nada más comentarte, esta relación que estableces con el grupo, no sé si sea nada más con este, o ha sido con... bueno, entiendo que tienes poquito pues... este...

KA: Mira, la verdad es que anteriormente pues tuve segundo año. Los niños son diferentes. Fue algo distinto porque yo vivía en un rancho. El año pasado fue en un ranchito que... iba a la tienda, y estaban los niños... eran nueve cuadras, nueve cuadritas, un ranchito. Pues los niños... llevaba una relación bonita, yo siento que ya es uno como maestro... Vivía con otros dos maestros, pero mis niños iban y me buscaban a mi... a mi casa: "Maestra, vamos a jugar trompo. Maestra, vamos al río. Vamos aquí...", entonces me acerco mucho a mis alumnos. Porque a mis niños... bueno más bien, los niños de mis compañeros no iban a la casa. O a veces llegaban y... una vez recuerdo que llegaron unos niños y yo: "¿Qué traen?", "Le trajimos de comer", me llevaron de comer y llevaron palomitas y todo para que les pusiera una película en mi casa (se ríen), y yo: "Siéntense pues", y ya me puse a ver la película con ellos. Entonces siempre soy así, yo creo que... al inicio, me porto muy seria, muy así... porque ni ellos mismos me buscaban, los de segundo, no. Y ya después como que comienzas a conocerlos y yo creo que les tomas cariño. Si te gusta tu grupo y todo, yo creo que aprendes a querer a todos los niños. Y pues no sé, espero seguir siendo así... Porque yo escucho a muchos maestros que: "Ay nooo, este niño latoso", o... a veces los niños quieren que los escuches nada más... porque a veces: "Maestra, ¿le puedo platicar algo?", "Sí, claro"... No les pregunto. Yo no les pregunto: ¿Y qué pasó?... No. Los escucho. "Ay no, pues no hagas eso..." o, "Piensa"... "Sí, maestra", y como que ellos sienten que a uno les interesa, porque se ve ese interés en ellos.

I: Claro, no, y... digo, ellos me lo dijeron, así, tal cual: "KA es la mejor maestra". Te quieren muchísimo.

(Se apaga brevemente la grabadora porque I ya estaba cerrando la conversación para que KA pudiera ir a la junta a dirección, pero KA le comenta a I que ese día de la convivencia, los niños llevaron cosas para compartir y KA les hizo un pay de limón que también compartió con el grupo. Por lo que comentaba KA, I volvió a encender la grabadora.)

KA: Les dije: "Si está malo, lo hizo mi mamá", y ya, y se lo comieron: "Maestra, no estaba tan malo". "Ándeles pues...". "No, maestra, estaba rico"... Porque saben que se los hice yo, pues, entonces...

I: Tú les hiciste el pay.

KA: Sí porque hay niños que: "¡Ay no!, esto...", entonces... pero yo siento que es por la relación que hubo. Hasta cierto punto...

Finalmente I agradece a KA, y le comenta que la felicita por lo que ha logrado con los niños. Le comenta que espera verla en unos meses, para llevar los resultados, luego KA le responde que el siguiente ciclo escolar ya no estará, puesto que se ganó la doble plaza en el examen de oposición, y se trata de una escuela que está muy cerca de su casa, a 5 minutos. Va a dar sexto y segundo. I se pone a la orden de KA y acuerdan seguir en comunicación. Se despiden.

APÉNDICE E.

CUESTIONARIO DE INDICADORES DE CONVIVENCIA (DIRIGIDO A ALUMNOS)

Encuesta a alumnos

Esta es una encuesta para saber cómo te la pasas en la escuela.
Contesta honestamente, no le diremos a nadie qué contestaste.
Por favor no rayes este cuestionario.
Todas las respuestas colócalas en la hoja anexa.

Contesta SÍ o NO según sea el caso:

1. Saludo a los maestros cuando llego a la escuela.
2. Dejo limpio los espacios que que utilizo en la escuela.
3. Pido ayuda a mis compañeros cuando lo necesito.
4. Cuando hay trabajo en equipo todos hacemos la parte que nos toca.
5. Comparto mis cosas con los compañeros cuando veo que las necesitan.
6. Invito a mis compañeros a mi casa.
7. Me siento seguro(a) con mis compañeros y compañeras en la escuela.
8. Me siento orgulloso(a) de pertenecer a esta escuela.

Decide si los aspectos siguientes te pasan en la escuela y contesta SÍ o NO.

9. En el recreo puedo jugar con cualquiera de mis compañeros.
10. Invito a los compañeros a jugar en el recreo.
11. Cumplimos las reglas del juego cuando jugamos en el recreo.
12. Cuando un compañero o compañera están sólo en el recreo me acerco a acompañarlo.
13. Me quedo solo(a) durante el recreo.
14. Mis compañeros respetan mis opiniones.
15. Tengo compañeros(as) que no me respetan.

Contesta SÍ o NO. Tengo compañeros que me molestan porque:

16. Me insultan.
17. Me golpean.
18. Se burlan de mí.
19. Esconden mis cosas.
20. Me amenazan.
21. Me interrumpen cuando estoy hablando.

Decide SÍ o NO, según sea el caso.

22. Mi maestro(a) nos corrige sin enojarse.
23. Entre todos hacemos las reglas del salón con ayuda del maestro(a).
24. El maestro(a) permite que expresemos nuestras opiniones.
25. Yo confío en mi maestro(a).
26. Cuando hay un pleito entre compañeros o compañeras, el maestro(a) nos ayuda a resolverlo y a ser amigos.
27. Respeto las normas de convivencia del salón y de la escuela.

¡Muchas gracias por tu tiempo!

APÉNDICE F.

OBSERVACIÓN Y ENTREVISTA.

ESTUDIO EXPLORATORIO

Fecha: 5 de diciembre de 2013

Hora: 9:05 am a 9:50 am

Escuela: (A) Epigmenio Cabrera, turno matutino

Lugar: Colonia Polanco. Se realizó el encuentro en la dirección

Entrevistado: Mtro. JO. (director)

Convenciones

Signo	Nombre	Convención
" "	Comillas dobles	Citas literales
' '	Comillas simples	Paráfrasis
()	Paréntesis	Datos contextuales e interpretaciones del trabajador de campo
< >	Corchetes angulados	Conceptos <i>emic</i> (del sujeto)
/ /	Barras	Conceptos <i>etic</i> (del investigador)
-	Línea sólida	Principio o final de un segmento

**Plantear la finalidad de la investigación, el tipo de participación que tendría la escuela y los posibles beneficios que se pueden generar.

**Se aclara la manera en la que se intervendría: observación, entrevistas, grupos focales.

**Se puntualizan los momentos y fechas en las que se llevaría a cabo la investigación.

Entrevista exploratoria

1. ¿Qué problemáticas predominan en la escuela?

'Las problemática se centra en la mala conducta de los alumnos, el bajo aprovechamiento y el poco involucramiento y baja participación de los padres de familia'.

'Los aspectos relacionados con la mala conducta tienen que ver con agresiones físicas y verbales, la falta de disciplina y a no querer trabajar en el aula'.

'Incluso desde hace cinco años funciona un gabinete de USAER (Unidades de Servicio al Aprendizaje) que cuenta con una psicóloga de planta, un maestro del lenguaje (viene cada 15 días) y una maestra en educación especial (viene una vez por semana)'.

2. ¿Hay problemáticas con el cuerpo académico?

'El ambiente es bueno, hace tiempo hubo algunos problemas pero ya no hay, todos se llevan bien'

(entró un alumno a pedir de parte de un maestro una engrapadora prestada y el director con una señal le indicó que se sentara y esperara mientras me atendía).

3. ¿Qué caracteriza a los maestros de la escuela? ¿Cuánto tiempo tienen trabajando aquí? ¿Hay movilidad frecuente?

'Son 14 maestros, la mayoría tienen mucho tiempo trabajando aquí, al menos cinco años, yo tengo 13 trabajando aquí, conozco la problemática.' 'Hay tres maestros cubriendo por gravidez y una maestra que se está jubilando'.

Observación exploratoria

1. Cuestiones físicas del entorno

Ubicación

'La zona es de nivel socioeconómico bajo.'

(El barrio de Polanco tiene fama de peligroso, el entorno de la escuela está grafiteado, tiene fama de inseguro por delincuencia. Algunas calles están empedradas, las construcciones son antiguas en su mayoría y de tipo humilde, hay bastante comercio en la zona, se encuentra al menos a 5 min. de distancia en auto de la Av. Colón que es más transitada, sin embargo parece que hay líneas de autobuses que pasan a una o dos cuadras de la escuela.)

Instalaciones de la escuela

/Las instalaciones se encuentran en malas condiciones en general, mucha basura sobre todo en jardines, parecieran estar limpios solo los andadores./

/Hay un mobiliario en la parte de atrás de la escuela, junto al estacionamiento, que parece abandonado./

/Hay solamente una cancha grande de basquetbol, que está techada./

/Tiene 14 salones./

2. Sociocultural

Sobre los alumnos

/Nivel socioeconómico bajo, muchos problemas en casa. La conducta y el bajo aprovechamientos se marcan por la influencia del entorno./

'Son 36 o 27 niños por grupo, hay 14 grupos.' 'El nivel socioeconómico es bajo, muy bajo incluso.'

Sobre el cuerpo académico

/14 maestros, la mayoría hasta cinco años en la escuela, conocen la problemática./

Sobre la comunidad en la que se encuentra la escuela

Sobre los padres de familia: 'El nivel socioeconómico es bajo, los papás son obreros, albañiles, empleados, comerciantes. La mayoría tiene estudios de primaria, algunos de secundaria. No ayudan con el trabajo en casa y no apoyan a la escuela.'

3. Normativa

Revisión de documentos oficiales como: Plan Anual de Trabajo, Formato 911, Reglamentos, misión y visión de la escuela

'El PAT no lo han pedido. El reglamento sí lo tenemos, se basa en el de normas de convivencia que sacaron los diputados, pero este no lo hemos mandado para aprobar.' 'El gafete lo empezamos a pedir desde el lunes de la semana pasada, ya van como 50 reportes de niños que no lo traen y les hablamos a los papás y los regresamos a su casa, y sí han aprendido, la mayoría no reincide.'

"El lunes pasado nos empezamos a poner estrictos con el gafete."

"Ya que los llaman, vienen y no se repite."

"En el kínder siguen las reglas, pero vienen aquí y quieren hacer lo que ellos quieren, luego van a la secundaria y otra vez siguen las reglas, pero nomás aquí quieren romperlas."

/La escuela NO está inscrita en Escuelas de Calidad./

(Da la impresión de que solo manejan los formatos indispensables que solicita la supervisión, al parecer el 911 sí lo mandan, dijo que el PEDE lo hicieron hace como tres años, pero habla del documento como algo lejano o en el olvido.)

Nota metodológica

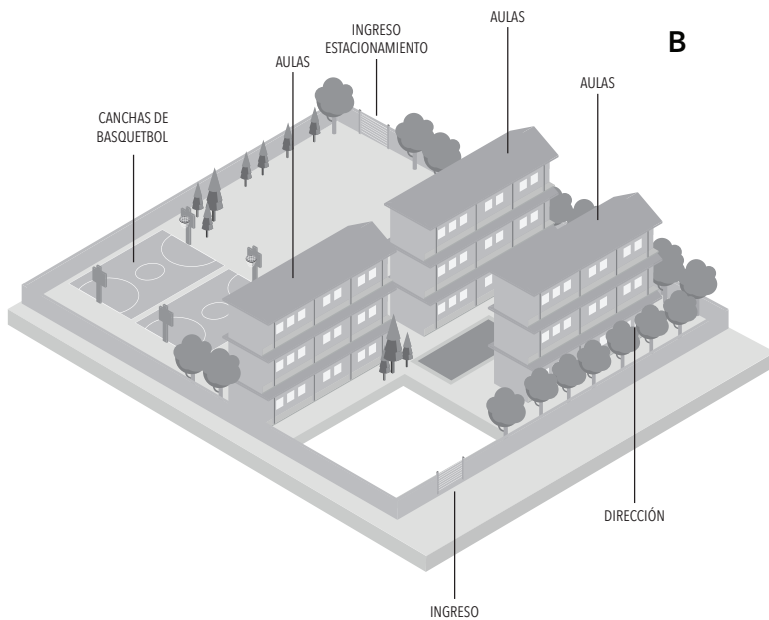
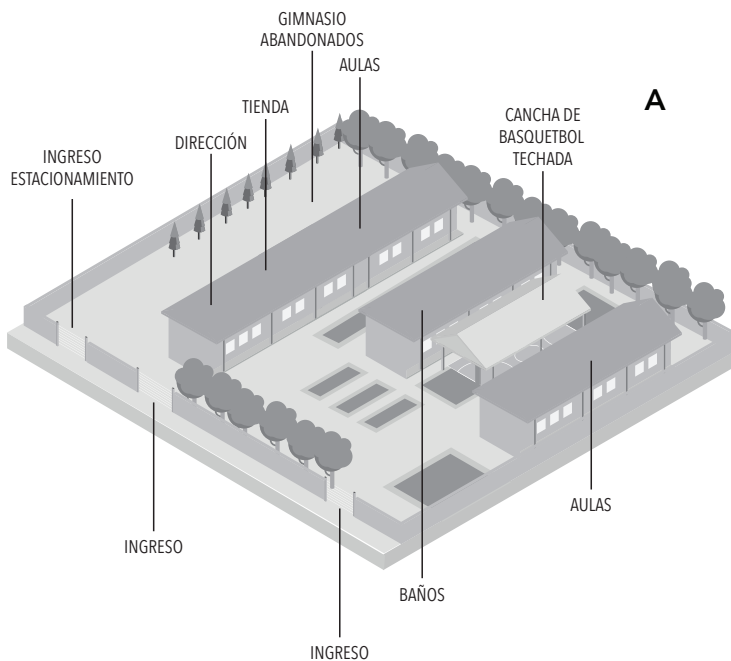
Pedir cartas de aseguramiento de la información y confidencialidad y traerlas al director. Cuidar repetir que la finalidad de la investigación no es "tachar" o "reportar" sino dar información útil a la escuela.

Nota teórica

Ojo con temas como:

Liderazgo de los directivos, impacto de la comunidad en la escuela, relación entre el seguimiento a los reglamentos y el tipo de convivencia.

APÉNDICE G. CROQUIS DE LAS ESCUELAS A Y B



APÉNDICE H. LISTADO COMPLETO DE CÓDIGOS DE ANÁLISIS

Código	Menciones
Agresión física intencional	46
Reportes	40
Correr	38
Juego-pelea	38
Establecer límites	37
Intervención del maestro ante el conflicto	37
Agresión verbal	28
Control del ambiente	28
Plática entre niños	28
Trabajo en pares y equipo	27
Guardia	25
Reflexión maestro-alumno	25
Excluir al compañero	24
Citorios o recados	23
Llevarse (pasar límites de respeto)	23
Padres de familia	23
Percepción de relaciones laborales	22
Cumplir el reglamento escolar	19
Problemáticas detectadas	19
Resultado del correctivo	19
Actividades didácticas	18
Aislarse	18
Pararse en el salón	18
Consecuencias de actividades no concluidas	17
Juego en grupo	17
Participar en clase	17
Carrilla	15
Comunicación con director	15

Código	Menciones
Control del espacio	15
Corrección entre alumnos	15
Dirección administrativa	15
Externar necesidad	15
Murmullo	15
Autorregulación	14
Cercanía con el maestro	14
Cumplir los acuerdos del salón	14
Carrilla c/alusión sexual o física	13
Comunicación agresiva	12
Cuidar al otro: alumno-alumno	11
Delatar a un compañero	11
Robo	11
Conflicto en recreo	10
Preferencia por un compañero	10
Trabajo individual	10
Compartir respuestas	9
Competir	9
Comunicación disruptiva	9
Mostrar afecto	9
Ubicación física del alumno	9
Asignación de tareas	8
Comunicación por papelitos	8
Condiciones de salud o físicas	8
Discutir	8
Incluir y cuidar al compañero	8
Pelea niñas	8

Código	Menciones
Percepción sobre disciplina	8
Rechazar a un compañero	8
Revisar el trabajo	8
Conflicto por pertenencias	7
Espacio físico y movilidad del recreo	7
Participación en cuidado de la escuela	7
Provocar asco	7
Reforma educativa	7
Reglas del juego	7
Romper las reglas	7
Agrada a los alumnos	6
Compartir útiles en clase	6
Conversar con maestro	6
Entrada y salida de la escuela	6
Expulsión de alumno	6
Ignorar al alumno	6
Percepción sobre agresiones	6
Atención y seguimiento psicológico	5
Distinción entre niños y niñas	5
Ausencia del maestro durante clase	4
Cambio de maestros	4
Características de la escuela	4
Ensayar para evento	4
Juego de mesa con participación de varios	4
Juego didáctico	4
Mediador	4

Código	Menciones
<i>Bullying</i>	3
Cantar "Las mañanitas"	3
Comentarios racistas	3
Comer en el salón	3
No conocer al compañero	3
Percepción sobre maestro	3
Reír en el salón	3
Desagrada a los niños	2
Hacer desorden	2
Manejo de emociones	2
Alusión a valores	1
Aprovecharse de los menores	1
Compartir alimento con el compañero	1
Convivir fuera de la escuela	1
Copiar al compañero	1
Corrección alumno–maestro	1
Cuadro de honor	1
Favorecer la colaboración	1
Favorecer la responsabilidad	1
Niñas en recreo	1
Obligación de venir a la escuela	1
Pedir disculpas	1
Percepción sobre espacio físico	1
Premios	1
Resolver trabajo en el pizarrón	1
Trato equitativo maestro–alumno	1



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

60
años

Desde un análisis sociológico de las prácticas relacionales en la escuela primaria pública, en esta investigación se procura desentrañar qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Para ello, se develan las dinámicas de interacción recurrentes entre los miembros de la escuela en el contexto del aula y del recreo.

El campo de estudio se aborda desde un diseño etnográfico, cuya recolección de información se apoya en la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, y se analiza desde la concepción de Anthony Giddens sobre las prácticas relacionales.

Los hallazgos apuntan a que las prácticas de convivencia aluden a temas como: el movimiento, la plática, el juego, la disciplina y la violencia, constructos que provocan tensiones —o que surgen de ellas— entre las prácticas de niños y niñas, docentes y directivos; mientras que los niños y niñas quieren divertirse, los docentes y directivos procuran guardar la disciplina, eso genera diferentes tipos de violencia. Asimismo, la reflexión y la socioafectividad de los agentes se presentan como las posibilidades para mejorar la convivencia escolar.

Itzia Yunuén Gollás Núñez Doctora en Educación por el ITESO. Especialista en Política y Gestión de la Evaluación Educativa por FLACSO. Es Subdirectora de Vinculación en la Dirección del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en Jalisco. Integra varios comités técnicos de evaluación. Se ha desempeñado como docente, investigadora, asesora de investigación educativa y consultora en instituciones públicas y privadas. Su labor actual se orienta a fortalecer capacidades técnicas en evaluación y en impulsar la construcción colectiva de políticas educativas para mejorar la atención educativa de niñas y niños que se encuentran en los sectores sociales menos favorecidos de Jalisco.

ISBN 978-607-8616-33-6



9 786078 616336

VESTI
COLECCIÓN
GIUM TESIS DE PROGRAMAS
DE POSGRADO

Seguir la pista o huella, de una forma sistemática y ordenada, a través de los vestigios, para encontrar la explicación sobre algo, es lo que el término investigación significa, según se desprende de su acepción en latín *In vestigium ire*. De aquí toma su nombre **Vestigium**, cuyo objetivo es registrar y difundir el conocimiento relevante generado por los estudiantes de posgrado del ITESO, así como incentivar la elaboración de tesis de investigación de alta calidad y generar un mayor interés en la investigación científica, para así contribuir al desarrollo y bienestar común.