



Revista mexicana de investigación educativa

ISSN: 1405-6666

ISSN: 2594-2271

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Fierro-Evans, Cecilia; Fortoul-Ollivier, Bertha
"Mejorar la convivencia": Una relectura analítica de
experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas
Revista mexicana de investigación educativa, vol. 27, núm. 92, 2022, Enero-Marzo, pp. 15-45
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14070424002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

"MEJORAR LA CONVIVENCIA"

Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas

CECILIA FIERRO-EVANS / BERTHA FORTOUL-OLLIVIER

Resumen:

Este trabajo presenta una relectura de experiencias de escuelas latinoamericanas comprometidas con "mejorar la convivencia". Nuestro interés es analizarlas desde un concepto de convivencia escolar que se enmarca en la comunidad discursiva de la política cultural y que la define como los procesos y resultados de los esfuerzos por construir una paz duradera en las escuelas, a través de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas, que atienden de manera dialógica el conflicto. Los casos provienen de dos investigaciones que recuperaron experiencias de seis países, como esfuerzos autogestivos de innovación en la gestión escolar. El ejercicio mostró la pertinencia de utilizar un concepto comprensivo y operacional de convivencia escolar, el cual permitió guiar el análisis e identificar, en medio de diversas modalidades y estrategias innovadoras, las prácticas de inclusión, equidad y participación orientadas a fortalecer los procesos educativos de las y los estudiantes, así como la cohesión comunitaria.

Abstract:

This paper presents a rereading of experiences in Latin American schools committed to "improving peaceful coexistence." Our interest is to analyze these experiences according to the concept of school *convivencia*, within a framework of the discursive community of cultural policy. This community defines *convivencia* as the processes and results of efforts to construct lasting peace in schools through pedagogical and administrative practices that are inclusive, equitable, and participative, and that address conflict through dialog. The cases are from two studies that collect experiences from six countries, as self-managed efforts of innovation in school administration. The exercise shows the relevance of using a comprehensive, operational concept of school *convivencia*, which permits guiding the analysis and identifying, among diverse innovative strategies and teaching methods, the practices of inclusion, equity, and participation aimed at strengthening students' educational processes, as well as community cohesion.

Palabras clave: convivencia escolar; justicia educativa; gestión escolar; innovación educativa.

Keywords: *convivencia* (peaceful coexistence/communalism); equal education; school administration; educational innovation.

Cecilia Fierro-Evans: investigadora de la Universidad Iberoamericana León, Departamento de Investigación y Posgrado. Blvd. Jorge Vértiz Campero 1640, col. Cañada de Alfaro, 37297, León, Guanajuato, México. CE: cecilia.fierro@iberoleon.mx (ORCID: 0000-0002-9644-7637).

Bertha Fortoul-Ollivier: investigadora de la Universidad la Salle, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciudad de México, México. CE: mbfortoul@gmail.com (ORCID: 0000-0002-5178-7769).

Problema y objeto de estudio

Asistimos a un creciente cuestionamiento de las políticas públicas de inclusión y equidad puestas en juego en Latinoamérica en las últimas décadas, en un contexto de agotamiento del modelo neoliberal expresado en el recrudecimiento de las desigualdades económicas, sociales y culturales de los grupos de población tradicionalmente excluidos: “Ni inclusión ni equidad” es el resultado de políticas cuya formulación se ha realizado en función de intereses establecidos por organismos internacionales y al margen de la participación y necesidades locales (Soler, Martínez y Peña, 2018). Esta situación indica la urgente necesidad de revisar el sentido del espacio educativo, desde el punto de vista de la justicia social (Bolívar y Murillo, 2017; Cuenca, 2012), con miras a revertir las consecuencias de las profundas desigualdades que viven las y los estudiantes.¹

Frente a estas condiciones, los discursos sobre el cambio educativo ofrecen respuestas, desde diversas plataformas ideológicas y marcos teóricos, que se expresan en determinadas visiones sobre el cambio social y educativo necesario y el tipo de estrategias para lograrlo. De acuerdo con Rodríguez (2003), el “mapa” de las diversas posiciones sociales en educación permite identificar tres principales comunidades discursivas. La primera, de Excelencia, privilegia conceptos como eficiencia, eficacia y rendimiento académico basado en estándares. La segunda, denominada de Reestructuración, enfatiza cuestiones como la igualdad de oportunidades, la primacía de las estrategias, la descentralización y la des-regulación. La tercera comunidad, de Política cultural, se organiza alrededor de perspectivas como la justicia curricular, la educación postcolonial, la emancipación, las escuelas democráticas, etc.

El ámbito de las políticas públicas sobre convivencia está también permeado por la tensión entre estas distintas perspectivas ético políticas inherentes a las distintas comunidades discursivas. En este caso, asistimos a un fenómeno de superposición de dos enfoques no solamente distintos, sino que responden a paradigmas antagónicos: uno que pone el acento sobre el control y la sanción, y otro que propone crear condiciones para establecer una convivencia escolar democrática y respetuosa de los derechos de los miembros de la comunidad educativa, tema que diversos analistas de la región han analizado profusamente (Morales y López, 2019; Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013; Zurita, 2011).

En medio de esta diversidad de perspectivas ideológicas en pugna alrededor del sentido de la escuela y la mejora de la convivencia, los agentes educativos toman decisiones por su cuenta y con distintos grados de permeabilidad respecto de los discursos predominantes en sus contextos locales de actuación. Sus acciones responden más a necesidades puntuales para atender lo que no funciona en sus escuelas. Este nivel de actuación denominado como "el cambio educativo que ocurre en los márgenes del sistema" (Rincón-Gallardo y Elmore, 2012), o "innovación local o de poca envergadura" (Havelock y Huberman, 1980), ha recibido poca atención a pesar de su importancia.

En efecto, estos esfuerzos llevados a cabo por comunidades interesadas en mejorar los contextos para el aprendizaje y la convivencia, las más de las veces transcurren de manera "anónima" frente a los sistemas educativos y aun para la investigación educativa, no obstante su capacidad de ofrecer experiencias que cambian de manera fundamental la trayectoria de vida de muchos niños y jóvenes:

Estos proyectos constituyen la respuesta a los problemas inmediatos y urgentes que afectan a la comunidad, y son posiblemente las únicas innovaciones que cuentan con el consenso necesario para ponerlas rápidamente en práctica, con resultados duraderos. El ciclo de solución de los problemas se cumple más lentamente y apunta hacia la elección de una idea aceptable y práctica, que pueda rendir sus primeros frutos de inmediato (Havelock y Huberman, 1980:24).

Con ello cobra pleno sentido el concepto de innovación educativa, si la entendemos como los cambios definidos por los actores en la lógica de sus prácticas, con vistas a responder de mejor manera a las necesidades de sus estudiantes en su entorno socio-cultural de vida (Fierro, 2005).

En este contexto de discusión, nos interesa poner en juego una definición reciente de convivencia escolar (Fierro y Carbajal 2019), que se adscribe a la tercera comunidad discursiva, para valorar si permite identificar y categorizar las prácticas que reportan escuelas que han tenido el propósito de "mejorar la convivencia".

Revisión de la literatura relevante

Hemos referido a la importancia de situar el concepto de convivencia en el marco más amplio de comunidades discursivas sobre el cambio educativo,

siguiendo a Rodríguez (2003), lo que permitirá apreciar la importancia de la toma de decisiones a nivel de unidades escolares e identificar los aspectos de intervención que privilegian.

Esto es relevante en el contexto actual, ya que las políticas de convivencia en la región han sido cuestionadas por presentarse como deliberadamente ambiguas y en ocasiones francamente contradictorias (Ascorra, Carrasco, López, y Morales, 2019; Fierro, 2017; Onetto, 2005). El punto nodal de tensión en las políticas de convivencia se refiere a la manera de plantear la complicada relación entre seguridad pública y seguridad humana (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013).

Para efectos de nuestra discusión, las comunidades discursivas de la Excelencia y de la Reestructuración comparten elementos de fondo, si bien difieren en algunas de sus estrategias. Sus orientaciones y propuestas están institucionalizadas a través del discurso de los organismos internacionales asumidos por muchos países. Estructuradas alrededor de las expectativas de desarrollo económico, promueven prácticas de disciplina, generación de sistemas de evaluación y de rendición de cuentas, aplicando principios empresariales en su gestión. Abanderan propuestas como la descentralización, la autonomía de escuelas y docentes y la corresponsabilidad en instituciones educativas, pero mantienen a la vez objetivos que no permiten su pleno desarrollo; por ejemplo, definiendo la equidad como igualdad de oportunidades para los no iguales o la democracia como cualquier forma de participación. Su aparato retórico es difícil de cuestionar y utilizan un tipo de control ideológico muy efectivo. Ambas comunidades se presentan estratégicamente para mantener el control sobre el acceso al conocimiento restringiendo la solidaridad y la gestión democrática de la educación (Rodríguez, 2003).

Por su parte, la comunidad discursiva de la Política cultural se sitúa en la periferia; con variados discursos, se propone influir más allá del ámbito escolar, a través de formas alternas de organización y comunicación a nivel local. Ante la falta de apoyos oficiales, nacionales o transnacionales, opera desde los intersticios que abren las contradicciones del sistema. Su gran metáfora es la diversidad de agendas que legitiman el cambio social y educativo y el ofrecer alternativas frente al fatalismo económico o al pensamiento único. Se propone convertir las escuelas en lugares de experimentación a través de acciones educativas que redistribuyen socialmente

los bienes educativos a la vez que enriquecen los horizontes de vida de los estudiantes y sus familias, creando una conciencia planetaria y comprometida con los problemas globales de la especie y del planeta. Las prácticas de innovación se proponen contribuir, desde la educación, a la emancipación de opresiones asociadas a raza, clase social, género, orientación sexual, pertenencia cultural, etcétera (Rodríguez, 2003).

Las políticas de convivencia que pueden considerarse dentro de las comunidades discursivas de la Excelencia y la Reestructuración, con diversos matices, coinciden en un enfoque reactivo y punitivo centrado en combatir la violencia y en imponer el orden. Focalizan los comportamientos disruptivos de los estudiantes privilegiando el control. Por su parte, las políticas de convivencia que pueden enmarcarse bajo la comunidad discursiva de la política social tienen como principal característica responder a un concepto de seguridad humana que protege los derechos humanos y el bienestar de las comunidades escolares. Responden a un enfoque preventivo, orientado a identificar y atender el conjunto de factores que generan los comportamientos violentos en la escuela; se dirigen a toda la población estudiantil en general, así como a los equipos docentes en colaboración con los padres y madres de familia. Al considerar a las comunidades escolares en su conjunto, trascienden la visión de que la violencia es principalmente un fenómeno interpersonal, para asumirlo como un problema estructural que contempla a la institución escolar en su totalidad (Debarbieux, 2003).

Desde esta última comunidad discursiva en el contexto latinoamericano, proponemos un concepto de convivencia basado en los aportes de Carbajal (2018 y 2016), quien elabora una definición de convivencia democrática en el aula a partir de los conceptos de paz negativa y paz positiva de Galtung (1969), para referir a distintas formas de hacer frente a la violencia directa, a la violencia estructural y/o a la violencia cultural. Asimismo, se apoya en el modelo de educación para la justicia social de Fraser (2003) y sus dimensiones: reconocimiento, redistribución y representación.

Con base en los supuestos anteriores, proponemos definir el concepto de convivencia como *los procesos y resultados de los esfuerzos por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de*

manera constructiva el conflicto (Fierro y Carbajal, 2019). Operacionalizamos el concepto en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario (Hirmas y Eroles, 2008).

La dimensión inclusión enfatiza una educación que valore las diversas identidades necesidades e intereses de los alumnos, con el propósito de afirmar a cada estudiante personal y culturalmente, a la vez que propiciar la creación de un sentido de comunidad y pertenencia en el aula y la escuela (Fierro y Carbajal, 2019). La inclusión es una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad; se preocupa de la identificación y eliminación de barreras e implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de bajos niveles de logro (Blanco, 2006). En el ámbito de la gestión escolar, el desafío radica en construir estructuras, procedimientos y actividades inclusivas (Booth y Ainscow, 2002).

Por su parte, la dimensión de equidad se propone ofrecer oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas respecto del potencial de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, así como en la organización de trabajo colaborativo con vistas a reducir la brecha académica entre estudiantes con alto y bajo rendimiento (Carbajal, 2016). Supone atender de manera diferenciada en el ámbito institucional y pedagógico a los estudiantes, con vistas a asegurar que todos tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos. Se enfoca en los logros de todos los estudiantes para que alcancen los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo las capacidades y talentos específicos (Blanco, 2006).

La dimensión participación se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen a nivel individual y colectivo, así como al desarrollo de habilidades para el manejo dialógico de los conflictos. Aprender a enfrentar los conflictos de una manera no violenta y constructiva es un aspecto primordial en el aprender a vivir juntos (Carbajal, 2016). La participación de la comunidad ha demostrado ser una de las claves para el éxito académico en las escuelas, sobre todo en contextos de baja posición socioeconómica, debido a la interacción positiva entre sus miembros y el personal de la escuela en la toma de decisiones escolares (Zeichner, 1999).

Metodología utilizada

Como señalamos, este trabajo desarrolla una relectura de informes de investigación desde un concepto comprensivo y operacional de convivencia escolar. Por tanto, predomina una perspectiva analítica, a través de un proceso de tipo hipotético-deductivo en la revisión de los casos, toda vez que se apoya en un conjunto de categorías y subcategorías definidas previamente desde un concepto de convivencia escolar adscrito a la comunidad discursiva de la política cultural. Se trata de una lectura de segundo nivel basada en narrativas de casos de escuelas latinoamericanas comprometidas con la mejora de la convivencia.

A partir de la operacionalización del concepto de convivencia se hizo la re-lectura de experiencias que fueron desarrolladas como estudios de caso de innovación en la gestión escolar, con el propósito de identificar en qué medida un concepto operacional de convivencia puede contribuir a hacer un análisis focalizado desde esta perspectiva.

La tabla 1 se basa en el concepto de convivencia escolar, tal como es operacionalizado en función de tres ejes de análisis, a partir de los cuales se definen indicadores para el espacio pedagógico-curricular, el organizativo-administrativo y el socio-comunitario (Fierro y Carbajal, 2019)

TABLA 1

Ejes analíticos y ámbitos de convivencia

| Ámbito/Ejes analíticos | Inclusión | Equidad | Participación |
|------------------------|---|--|---|
| Pedagógico-curricular | a) afirmación personal y cultural; | a) estrategias pedagógicas colaborativas; | a) aplicación de herramientas para la escucha y el diálogo; |
| | b) comunidad solidaria y respetuosa; | b) mediaciones culturales ajustadas a necesidades; | b) elaboración y revisión colectiva de normas de aula; |
| | c) integración en el currículum de experiencias y conocimientos | c) reconocimiento al esfuerzo y progreso personal; | c) espacios para discutir problemas escolares y sociales; |
| | | d) oportunidades para el acceso y manejo de información global | d) participación organizada en acciones de interés |

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

| Ámbito/Ejes analíticos | Inclusión | Equidad | Participación |
|-----------------------------|--|--|---|
| Organizativo-administrativo | a) reconocimiento y valoración de todos los docentes en proyecto escolar; b) integración de todos a actividades y valoración de aportes; c) iniciativas en torno a la pertenencia institucional; d) ingreso de todos los aspirantes | a) estrategias docentes colaborativas en la construcción de ambientes de aprendizaje; b) espacios de formación docente para atender la diversidad; c) estrategias escolares de reconocimiento de esfuerzo y logro personal; d) gestión de recursos para acceso a fuentes de información | a) actividades conjuntas de reflexión sobre problemáticas de los estudiantes; b) participación institucional en acciones para atender necesidades escolares y sociales; c) capacitación a docentes y directivos sobre resolución no violenta de conflictos; y d) espacios para participar en torno al reglamento escolar |
| Socio-comunitario | a) política de puertas abiertas; b) buen trato entre todos los miembros de la comunidad escolar; c) aportes de otros agentes a los procesos de aprendizaje; d) incorporación de saberes populares | a) actividades colaborativas con padres de familia, en favor de necesidades académicas; b) actividades en torno a la permanencia y el aprendizaje; c) reconocimiento público a esfuerzos y logros de alumnos | a) reflexión con padres de familia sobre problemáticas de los estudiantes; b) participación organizada alrededor de necesidades de la escuela y localidad; c) capacitación a padres de familia para manejo de conflictos; d) reflexión con padres de familia sobre normas escolares |

Fuente: síntesis de Fierro y Carbajal (2019).

Los casos provienen de dos proyectos amplios de investigación latinoamericanos, cuyo propósito fue identificar y analizar las prácticas llevadas a cabo por escuelas situadas en entornos vulnerables y comprometidas con la mejora de la convivencia. El primer proyecto respondió a una convocatoria de Unesco Santiago, en la cual postulamos desde la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar proponiendo estudiar siete casos de escuelas que

construyen responsabilidad en la gestión escolar, en México, Costa Rica y Chile (Fierro y Mena, 2008). Los casos que provienen de este proyecto serán identificados como Casos 1.

El segundo proyecto, llevado a cabo con fondos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Fierro y Fortoul, 2012; Fortoul y Fierro, 2011), operó como fondo concursable para sistematizar experiencias de "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática". Postularon cincuenta experiencias latinoamericanas; fueron evaluadas por tres grupos de expertos en México y Chile para elegir quince para analizar en profundidad. Hubo casos de México, Guatemala, Chile, Argentina y Perú, todos reportaron una significativa mejora en la convivencia escolar así como prácticas sostenidas por al menos cinco años. El material empírico fueron los reportes finales en extenso, elaborados en equipos formados por un agente de la escuela y un investigador y con formato abierto. En el registro se nombrarán como Casos 2.

De acuerdo con el tipo de intervención, los casos de clasifican como puede observarse en la tabla 2. Los datos generales de los proyectos se presentan en la tabla 3.

TABLA 2

Casos analizados según el tipo o modelo de intervención llevado a cabo

| Tipo de proyecto | Sigla | Descripción |
|---|-------|---|
| Modelo curricular alternativo | MCA | Intervenciones que modifican el currículum prescrito en cuanto a: propósitos, contenidos de aprendizaje, carga horaria, evaluación, modelos pedagógicos y modificando de manera sustancial el papel del docente y la participación de agentes comunitarios. |
| Mejoras progresivas que escalan de ámbito o dimensión | MP | Intervenciones con un foco inicial definido, pero cuyo desarrollo implica progresivamente acciones en otros niveles, ámbitos, escalas, propiciando la creación de redes de prácticas. |
| Colección de mejoras diversas sin articulación orgánica | CMD | Intervenciones diversas y desarticuladas entre sí, que coexisten en una misma institución escolar. |
| Un eje de atención puntual o específico | EAP | Atiende un solo asunto y realiza acciones en una sola dirección. |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3

Descripción de la base empírica

| Nombre del proyecto / Tipo de caso / Referencia | País, estado o departamento | Nivel educativo | Tipo de escuela y sostenimiento | Descripción mínima de las prácticas | Origen de la innovación | Tipo de proyecto |
|--|-----------------------------|---------------------------------|--|--|-------------------------|------------------|
| (A) Centro Rural Virgen del Rosario. Caso 2 (Baca y Berrio, 2012) | Perú, Apurímac | Secundaria | Rural Indígena (quechua) Subvencionado | Modelo curricular basado en proyectos de investigación, trabajo e identidad quecha | Externo, ONG | MCA |
| (B) Secundaria comunitaria indígena. San Andrés Solaga. Caso 2 (Maldonado, 2012) | México, Oaxaca | Secundaria | Rural Indígena (zapoteco) Público | Modelo curricular multigrado basado en proyecto de investigación e identidad zapoteca | Interno en red | MCA |
| (C) Telesecundaria Rafael Ramírez. Tepeoxuca. Caso 2 (Messina, 2012) | México, Puebla | Secundaria | Rural Público | Modelo curricular basado en proyectos de investigación, trabajo e identidad rural | Interno en red | MCA |
| (D) Colegio Sarmiento. Caso 2 (Zelmanovich, 2012) | Argentina, Buenos Aires | Secundaria | Urbano marginal Público | Modelo curricular de atención específica para estudiantes en riesgo de abandono y desvinculación | Interno | MCA |
| (E) Escuela Villa Educare. Caso 1 (Fierro y Carbajal, 2008) | México, Guanajuato | Primaria | Urbana integradora Privado | Modelo curricular constructivista, orientada a la inclusión | Interno | MCA |
| (F) Centro Educativo Pátzcuaro. Caso 2 (Curiel y Rojo, 2012) | México, Michoacán | Prescolar, Primaria, Secundaria | Urbana integradora e intercultural (extranjeros) Privado | Escuela democrática y modelo curricular por proyectos | Interno | MCA |
| (G) Escuela Justo Sierra. Caso 1 (Fierro, Carbajal y Ramírez, 2008) | México, Guanajuato | Primaria | Rural Público | Fortalecimiento comunitario y de gestión colaborativa | Interno | MP |
| (H) Escuela La esperanza. Caso 2 (López-Gorosave, 2012) | México, Baja California | Primaria | Urbano marginal Público | Mejora ambiental del entorno escolar y escalamiento a proyecto curricular de sustentabilidad | Interno | MP |
| (I) Escuela Lázaro Cárdenas del Río. Caso 2 (Bazdresch, Arias y Perales, 2012) | México, Jalisco | Primaria | Urbana integradora Público | Atención a diversidad cognitiva en aula y en otros espacios | Interno | MP |

| Nombre del proyecto/ Tipo de caso / Referencia | País, estado o departamento | Nivel educativo | Tipo de escuela y sostenimiento | Descripción mínima de las prácticas | Origen de la innovación | Tipo de proyecto |
|--|-----------------------------|-----------------|--|---|-------------------------|------------------|
| (J) Escuela Sóstenes Lira. Caso 2 (Jiménez, 2012) | México, Guanajuato | Primaria | Urbano marginal Público | Atención integral a situaciones de salud de los estudiantes | Interno | MP |
| (K) Colegio República de Líbano. Caso 2 (Hirnas, 2012) | Chile, Santiago | Primaria | Urbano integradora intercultural (mapuche y extranjeros) Subvencionado | Atención a diversidad cognitiva y cultural en aula y en otros espacios | Interno | MP |
| (L) Escuela Huellas. Caso 1 (Bazdresch y Pérez, 2008) | México, Jalisco | Primaria | Urbano integradora Privado | Atención a diversidad auditiva y creación de comunidad bilingüe | Interno | MP |
| (LI) Escuela Aldea Las Tunas, Caso 2 (García, 2012) | Guatemala, Juitapa | Primaria | Rural Público | Atención a diversidad auditiva, creación de comunidad bilingüe e impulso al reconocimiento a nivel región de esta barrera para el aprendizaje | Interno | MP |
| (M) Jardín de niños Tanganxoan II. Caso 2 (Torres, 2012) | México, Michoacán | Prescolar | Rural Indígena (Purépecha) Público | Recuperación de la lengua, tradiciones y cultura para fortalecer la identidad purépecha | Interno en red | CMD |
| (N) Escuela Alto Trujillo Perú. Caso 2 (Reymer, 2012) | Perú, La Libertad | Secundaria | Rural Subvencionado | Fortalecimiento pedagógico en aula y formación docente | Externo, ONG | CMD |
| (O) Jardín de niños Francisco Gabilondo Soler, Cri-Cri. Caso 2 (Mendoza, 2012) | México, Guanajuato | Prescolar | Urbano marginal Público | Fortalecimiento de participación comunitaria y pedagógica en aula | Interno | CMD |
| (P) Escuela Lic. Adolfo López Mateos. La Junta. Caso 2 (Duenas, 2012) | México, Chihuahua | Secundaria | Rural Público | Participación organizada de estudiantes en el gobierno escolar y asesorías entre pares | Externo, autoridad | EAP |
| (Q) Jardín de niños Bernardo Ortiz de Montellano. Caso 2 (Castillo, 2012) | México, San Luis Potosí | Prescolar | Rural Público | Atención a la violencia comunitaria y escolar a través de la mediación | Externo, autoridad | EAP |

MCA: modelo curricular alternativo; MP: Mejoras progresivas que escalan de ámbito o dimensión; CMD: colección de mejoras diversas sin articulación orgánica; EAP: eje de atención puntual o específico; ONG: Organización no gubernamental.
Fuente: elaboración propia.

Resultados

La definición operacional de convivencia escolar permitió hacer una lectura focalizada de los casos, facilitando la rápida localización de información relevante sobre los procesos de convivencia que tuvieron lugar. Asimismo, identificar semejanzas entre prácticas aparentemente distintas, pero que coincidían en cuanto al propósito de fondo que las impulsaba, mostrando “redes de parentesco” entre prácticas muy diversas; por ejemplo, una macro-gimnasia con madres de familia de un preescolar urbano marginal, con una recuperación de relatos y canciones tradicionales purépechas en un preescolar indígena. Con ello, fue posible nombrar y clasificar una gran cantidad de información empírica, gracias a la clara formulación de criterios.

Los resultados se presentan, en primer lugar, en función de los ejes analíticos de inclusión equidad y participación; posteriormente por ámbitos o espacios de la vida escolar: pedagógico-curricular, el organizativo-administrativo y el socio-comunitario. Finalmente, los casos se analizan según el tipo de intervención realizada.

Subcategorías de inclusión

El eje analítico de inclusión considera once subcategorías como se presentan en la tabla 4. Esta tabla y las siguientes muestran que no hay un ámbito que concentre en cuanto tal, la mayor parte de indicadores de inclusión, sino que se hallan distribuidos de manera equilibrada en los tres espacios escolares.

Apreciamos también que las prácticas de inclusión reportadas, si bien se enfocan principalmente en estudiantes, el tipo de acciones que las posibilitan no se circunscriben al aula, sino que requieren de una base organizativa y de vínculos con la vida familiar y comunitaria de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que el puntaje máximo posible sería de 1,100 puntos, tenemos 777.78 que reflejan la presencia de indicadores de inclusión en el conjunto general de casos estudiados, es decir, el 70.80%. Esto indica que para las escuelas, las prácticas de inclusión tienen un peso fundamental en la mejora de la convivencia.

Animar la formación de una comunidad respetuosa y solidaria es un propósito central en los casos:

Las prácticas descritas y recuperadas nos dejan ver una gestión del aprendizaje relativamente ordinaria y canónica, con un dato específico diferente: se

atienden las necesidades de los alumnos de manera congruente con la índole de esas necesidades. Esto se entiende "como aprendizaje y práctica del respeto, cuidado y convivencia con la diferencia y la diversidad" (Caso I).

TABLA 4
Inclusión

| Ámbitos | Subcategorías | Porcentaje |
|---------|---|------------|
| P-C | Afirmación personal y cultural | 88.89 |
| P-C | Comunidad solidaria y respetuosa | 77.78 |
| P-C | Integración en el currículum de experiencias y conocimientos | 61.11 |
| O-A | Reconocimiento y valoración de todos los docentes en proyecto escolar | 83.33 |
| O-A | Integración de todos a actividades diversas y valoración de aportes | 66.67 |
| O-A | Iniciativas hacia la pertenencia institucional | 61.11 |
| O-A | Ingreso de todos los aspirantes | 50.00 |
| S-C | Buen trato entre los miembros de la comunidad escolar | 88.89 |
| S-C | Política de puertas abiertas | 77.78 |
| S-C | Aportes de otros agentes a los procesos de aprendizaje | 77.78 |
| S-C | Incorporación de saberes populares | 44.44 |

N=18.

P-C: Pedagógico-Curricular; O-A: Organizativo-Administrativo; S-C: Socio-Comunitario.

Fuente: elaboración propia.

Los esfuerzos por impulsar la afirmación personal y cultural (88.89%) de los casos reflejan esfuerzos orientados a desarrollar sensibilidad para identificar y comprender a los alumnos en su diversidad, asociada o no a una discapacidad, con vistas a generar alternativas pedagógicas y de convivencia para su atención e integración grupal.

Un aspecto central de la inclusión, presente en el 61.11% de las experiencias, es la integración en el currículum de experiencias y conocimientos,

principalmente en los casos que desarrollan modelos curriculares alternativos (MCA), varios de los cuales contemplan la investigación, la cual:

[...] revierte el proceso escolar tradicional que se caracteriza por desmovilizar al estudiante para aprender de manera autónoma y lo forma como un individuo dependiente. Además, se recogen conocimientos comunitarios y se utilizan como parte del trabajo en el aula y fuera de ella, de manera que la propia comunidad puede percibir una valoración de sus saberes, antes negados por la escuela (Caso B).

El reconocimiento y la valoración de todos los docentes en el proyecto escolar, reportado en el 83.33% de los casos, tiene que ver con cuestiones como ofrecer espacios para expresar emociones de parte de los docentes, por ejemplo, la soledad que viven en el salón o asuntos personales o laborales, lo que les permite establecer relaciones de mayor consideración y respeto hacia sus estudiantes. La integración de todos a actividades diversas y la valoración de sus aportes (66.67%) tiene como base el acoger, valorar y potenciar la diversidad (Caso K):

Para muchos alumnos, sobre todo para los alumnos con discapacidades, la escuela es una oportunidad única, quizá la única, de despertar a sí mismos y avanzar un trecho, así sea pequeño, en la autonomía frente a sus limitaciones, y frente a la colectividad y sus demandas (Caso I).

Subcategorías de equidad

Por lo que toca al eje analítico de equidad, encontramos en todas las experiencias revisadas prácticas que contribuyen a disminuir brechas académicas entre estudiantes, en las cuales la colaboración aparece como la “llave maestra” de los esfuerzos escolares por mejorar la convivencia. Visto de conjunto, tenemos un 69% de peso relativo de la presencia de indicadores de equidad en el conjunto de casos estudiados (tabla 5).

El desarrollo de estrategias colaborativas en todos los espacios –pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario– es la vía más impulsada por los casos revisados (88.89%): estrategias pedagógicas colaborativas en el aula, entre docentes en la construcción de ambientes de aprendizaje y con padres de familia en atención a necesidades: “Investigar

implica movilizar al niño o al joven para tomar las riendas por el saber, generando aprendizaje autónomo y en colaboración, es decir, reconocer lo que no se sabe y lo que es necesario saber" (Caso B).

TABLA 5

Equidad

| Ámbitos | Subcategorías | Porcentaje |
|---------|--|------------|
| P-C | Estrategias pedagógicas colaborativas | 88.89 |
| P-C | Mediaciones culturales ajustadas a necesidades | 72.22 |
| P-C | Reconocimiento al esfuerzo y progreso personal | 61.11 |
| P-C | Oportunidades para el acceso y manejo de información global | 50.00 |
| O-A | Estrategias colaborativas docentes en la construcción de ambientes de aprendizaje | 88.89 |
| O-A | Espacios de formación docente para la atención de la diversidad | 83.33 |
| O-A | Estrategias escolares de reconocimiento de esfuerzo y logro personal | 55.56 |
| O-A | Gestión de recursos para el acceso a fuentes de información | 50.00 |
| S-C | Actividades colaborativas con padres de familia en favor de necesidades académicas | 88.89 |
| S-C | Actividades en torno a la permanencia y aprendizaje | 77.78 |
| S-C | Reconocimiento público a esfuerzos y logros de alumnos | 50.00 |

N=18.

P-C: Pedagógico-Curricular; O-A: Organizativo-Administrativo; S-C: Socio-Comunitario.

Fuente: elaboración propia.

Hay un reconocimiento tácito de que impulsar la colaboración entre estudiantes supone el apoyo de los docentes, así como de la autoridad y los padres de familia:

Los niños y las niñas viven en un clima de relaciones con mensajes estimulantes de la inclusión, la colaboración, el respeto, la solidaridad, la dedicación y el aprovechamiento. La escuela en las mediciones tipo Enlace muestra un rendimiento muy bueno (Caso I).

Por su parte, el porcentaje más bajo quedó referido a la generación de oportunidades para el manejo de la información global en el aula (50%) y la gestión de recursos a nivel de escuela para este mismo propósito. El reconocimiento público a los logros de los estudiantes en aula tiene el 61.11%, y poco menos a nivel de organización escolar (55.56%) y socio-comunitario.

Visto en conjunto, tenemos el 69% de peso relativo de la presencia de indicadores de equidad entre todos los casos estudiados.

Las mediaciones culturales y académicas ajustadas a necesidades son una clave fundamental para la disminución de brechas académicas. Dos madres de familia comentan en entrevista:

Se ve que Uds. están muy preparadas para esto. Han ayudado a un niño que todo el mundo daba por hecho que no iba a aprender a leer y a escribir y ya va en cuarto (Caso E).

El mérito de su gestión radica en ser capaz de acortar la brecha de oportunidad educativa, cuestión que para muchos aparece imposible dado el actual escenario político-social (Caso K).

Equidad supone ofrecer oportunidades educativas ajustadas que aseguran no solamente la permanencia, sino los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de quienes eran considerados como “problemáticos”, gracias a la búsqueda creativa de alternativas.

La consecuencia de este tipo de esfuerzos será: “niños en la escuela y no fuera de ella; niños aprovechando la escuela, emocional y cognitivamente, según sus límites, no solo ‘asistiendo’ y niños ‘regulares’ conviviendo con otros, sin distancias” (Caso I).

Subcategorías de participación

El eje analítico de participación, como lo muestra la tabla 6, es el menos atendido comparado con los anteriores. Sin embargo, todas las subcategorías están presentes en al menos tres de los casos, pero en porcentajes más bajos.

TABLA 6

Participación

| Ámbitos | Subcategorías eje analítico participación | Porcentaje |
|---------|---|------------|
| P-C | Aplicación de herramientas para la escucha y el diálogo | 77.78 |
| P-C | Espacio de discusión sobre problemáticas escolares y sociales | 61.11 |
| P-C | Participación organizada en acciones de interés | 38.89 |
| P-C | Elaboración y revisión colectiva de normas de aula | 27.78 |
| O-A | Actividades conjuntas de reflexión sobre problemáticas de los estudiantes | 66.67 |
| O-A | Participación institucional en acciones relacionadas con necesidades escolares y sociales | 50.00 |
| O-A | Capacitación a docentes y directores sobre resolución no violenta de conflictos | 22.22 |
| O-A | Espacios para participar en torno al reglamento escolar | 22.22 |
| S-C | Reflexión con padres de familia sobre problemas de los estudiantes | 66.67 |
| S-C | Participación organizada en torno a necesidades de la escuela y localidad | 44.44 |
| S-C | Capacitación a padres de familia para situaciones de conflictos | 16.67 |
| S-C | Reflexión con padres de familia sobre normas escolares | 16.67 |

N=18.

P-C: Pedagógico-Curricular; O-A: Organizativo-Administrativo; S-C: Socio-Comunitario.

Fuente: elaboración propia.

Destaca la aplicación de herramientas para la escucha y el diálogo (77.78%) así como la reflexión a nivel de escuela y con los padres de familia sobre problemáticas de los estudiantes (66.67%). Un estudiante reporta:

Lo más importante que me dio esta escuela es que me enseñó a dar y a defender mi opinión sin dejar de escuchar la opinión ajena. A buscar soluciones colectivas a los problemas, el diálogo, la tolerancia con mis compañeros para lograr una buena propuesta dentro del trabajo (Caso F).

De conjunto, esta dimensión está más presente en el espacio pedagógico-curricular que en el organizativo o socio-comunitario. Participar se asocia a convocar a los alumnos a actividades definidas por el currículo y la escuela

y poco en iniciativas estudiantiles abiertas. Sin embargo, hay ejemplos de discusión y toma de decisiones sobre problemáticas escolares y sociales.

Asimismo, la participación organizada en torno a necesidades de la escuela y localidad (44.44%), no obstante tener baja presencia en el conjunto de los casos, muestra líneas de acción que vinculan el quehacer escolar con la vida cultural y comunitaria de las localidades:

Ha sido un esfuerzo para el jardín de niños la preservación de la cultura, fomentar nuevas interrelaciones, valores, formas de organización, de participación, de gusto por la lectura, la danza, la música, las pinturas, la plática, el aprendizaje de la lengua purépecha, la comida tradicional, las leyendas, la vestimenta, las tradiciones..., en general la cultura (Caso M).

Visto en conjunto, el porcentaje total de aspectos de participación en los casos se refleja en un 42.59%. Esto sugiere que para las escuelas mejorar la convivencia pasa por atender necesidades diversas, fortalecer identidades, propiciar el trabajo colaborativo o impulsar la permanencia de los estudiantes. Todo esto tiene implicada la participación. Sin embargo, indicadores como la revisión y el ajuste de normativas escolares aparecen bajos en los tres espacios. Lo mismo sobre la capacitación a docentes, directivos y padres de familia alrededor de la resolución no violenta de conflictos (22.22% docentes, 16.67% padres de familia). La excepción es un caso de supervisión escolar, centrado en la mediación de conflictos, 16.67%, que reporta como gran acierto la decisión de involucrar a los padres de familia:

Desde la perspectiva de la jefatura de sector vemos con preocupación que si no actuamos desde el interior de los centros educativos y empezamos a generar una nueva cultura de paz y armonía, estaremos contribuyendo enormemente a multiplicar la agresividad, evadiendo nuestra responsabilidad social como gestores de cultura de paz (Caso Q).

Subcategorías relativas al ámbito pedagógico-curricular

Las tablas siguientes presentan el conjunto de indicadores de inclusión, equidad y participación considerando tres espacios de actuación. Con ello podemos observar si la mejora de la convivencia está principalmente referida a esfuerzos en el salón de clases o si se distribuyen de manera más equilibrada en el espacio escolar en su conjunto.

Las dos subcategorías atendidas por más escuelas en el aula son la afirmación personal y cultural de los estudiantes, así como el desarrollo de estrategias pedagógicas colaborativas, ambas con el 88.89%. Le siguen comunidad solidaria y respetuosa y aplicación de herramientas para la escuela y el diálogo con el 77.78%. Las dos menos atendidas son participación organizada en acciones de interés con el 38.89% y elaboración y revisión colectiva de normas de aula con el 27.78 por ciento (tabla 7).

TABLA 7

Espacio pedagógico-curricular

| Ejes analíticos | Subcategorías | Porcentaje |
|-----------------|---|------------|
| Inclusión | Afirmación personal y cultural | 88.89 |
| Inclusión | Comunidad solidaria y respetuosa | 77.78 |
| Inclusión | Integración en el currículum de experiencias y conocimientos | 61.11 |
| Equidad | Estrategias pedagógicas colaborativas | 88.89 |
| Equidad | Mediaciones culturales ajustadas a necesidades | 72.22 |
| Equidad | Reconocimiento áulico al esfuerzo y progreso personal | 61.11 |
| Equidad | Oportunidades para el acceso y manejo de información global | 50.00 |
| Participación | Aplicación de herramientas para la escucha y el diálogo | 77.78 |
| Participación | Espacio de discusión sobre problemáticas escolares y sociales | 61.11 |
| Participación | Participación organizada en acciones de interés | 38.89 |
| Participación | Elaboración y revisión colectiva de normas de aula | 27.78 |

N=18.

Fuente: elaboración propia.

Apostarle al aula significa enfocarse en la persona y su aprendizaje, así como en fortalecer vínculos de solidaridad y apoyo mutuo entre compañeros del grupo de clase. Los docentes parecen tener claridad de que son las estrategias pedagógicas colaborativas las que mejor pueden apuntalar sus esfuerzos en aula para una afirmación personal y cultural y la aceptación de las diversas identidades de sus estudiantes.

Si integramos los puntajes totales, obtenemos un peso relativo de 64.14 para los indicadores del espacio pedagógico-curricular.

Subcategorías relativas al ámbito organizativo-administrativo

La tabla 8 muestra que las estrategias colaborativas docentes tienen mayor presencia en el conjunto de los casos (88.89%), seguidas por el reconocimiento y valoración de todos los docentes en el proyecto escolar (83.33%), así como por los espacios de formación docente para atender la diversidad, con el mismo porcentaje. Se aprecia la importancia de la reflexión compartida:

La reflexión sobre nuestra práctica en el aula implica hacerlo sobre la vida fuera del aula. Preguntarse quiénes somos como profesionales y qué escuela queremos construir, quiénes somos, qué sociedad anhelamos. Se acoge la expresión de afectos, temores, percepciones, pensamientos, intuiciones (Caso N).

TABLA 8

Espacio organizativo-administrativo

| Ejes analíticos | Subcategorías | Porcentaje |
|-----------------|---|------------|
| Inclusión | Reconocimiento y valoración de todos los docentes en proyecto escolar | 83.33 |
| Inclusión | Integración de todos a actividades diversas y valoración de aportes | 66.67 |
| Inclusión | Iniciativas en torno a la pertenencia institucional | 61.11 |
| Inclusión | Ingreso de todos los aspirantes | 50.00 |
| Equidad | Estrategias colaborativas docentes en la construcción de ambientes de aprendizaje | 88.89 |
| Equidad | Espacios de formación docentes para la atención de la diversidad | 83.33 |
| Equidad | Estrategias escolares de reconocimiento de esfuerzo y logro personal | 55.56 |
| Equidad | Gestión de recursos para el acceso a información | 50.00 |
| Participación | Actividades conjuntas de reflexión sobre problemáticas de los estudiantes | 66.67 |
| Participación | Participación institucional en acciones relacionadas con necesidades escolares y sociales | 50.00 |
| Participación | Capacitación a docentes y directores sobre resolución no violenta de conflictos | 22.22 |
| Participación | Espacios para participar en torno al reglamento escolar | 22.22 |

N=18.

Fuente: elaboración propia.

Las dos subcategorías más bajas, relativas al eje de participación, presentan la capacitación a docentes y directores sobre resolución no violenta de conflictos con el 22.22% y con el mismo porcentaje la de espacios para participar en torno a reglamentos escolares: "La conformación del equipo de trabajo docente, en tanto colegiado reflexivo, creativo y crítico, ha sido clave para el acuerdo en torno a metas compartidas y el diseño de estrategias concretas y efectivas para alcanzarlas" (Caso K).

La presencia de indicadores conjuntos de convivencia en este espacio se ubica en un 58.33%. Esta diferencia de 10 puntos respecto del espacio pedagógico-curricular puede reflejar que los esfuerzos de cambio a nivel de escuela tienen más dificultad en ser acordados y operacionalizados que los relativos al salón de clases.

Subcategorías relativas al ámbito socio-comunitario

En cuanto al espacio socio-comunitario, promover el buen trato entre todos los miembros de la comunidad escolar es la práctica más reportada (88.89%); le sigue actividades colaborativas con padres de familia en necesidades académicas con el 83.33%. Los dos más bajos son capacitación a padres para situaciones de conflicto con el 16.67% y la reflexión con padres sobre normas escolares. La presencia de conjunto de subcategorías en este espacio equivale al 58.58%, al mismo nivel que el organizativo (tabla 9).

TABLA 9

Espacio socio-comunitario

| Ejes analíticos | Subcategorías | Porcentaje |
|-----------------|--|------------|
| Inclusión | Buen trato entre los miembros de la comunidad escolar | 88.89 |
| Inclusión | Política de puertas abiertas | 77.78 |
| Inclusión | Aportes de otros agentes a los procesos de aprendizaje | 77.78 |
| Inclusión | Incorporación de saberes populares | 44.44 |
| Equidad | Actividades colaborativas con padres de familia en favor de necesidades académicas | 83.33 |
| Equidad | Actividades en torno a la permanencia y aprendizaje | 77.78 |
| Equidad | Reconocimiento público a esfuerzos y logros de alumnos | 50.00 |

(CONTINÚA)

TABLA 9 / CONTINUACIÓN

| Ejes analíticos | Subcategorías | Porcentaje |
|-----------------|---|------------|
| Participación | Reflexión con padres de familia sobre problemas de los estudiantes | 66.67 |
| Participación | Participación organizada en torno a necesidades de la escuela y localidad | 44.44 |
| Participación | Capacitación a padres de familia para situaciones de conflictos | 16.67 |
| Participación | Reflexión con padres de familia sobre normas escolares | 16.67 |

N=18.

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior permite inferir que para las escuelas la mejora implica un buen trato hacia los padres de familia y la comunidad escolar, pero además involucrarlos en acciones orientadas a mejorar el desempeño académico de los estudiantes en general. Se asume que no basta el esfuerzo de los docentes para hacer el cambio:

Se trata de conjugar de manera conveniente la autoridad del maestro y la libertad de acción del estudiante. El proyecto facilita y potencia que los estudiantes tengan poder, que vivan la democracia en la escuela, y que sean críticos y comprometidos con su proceso de formación intelectual, ética y ciudadana. El apoyo de la dirección de la escuela y de los docentes es imprescindible (Caso P).

Un último ejercicio realizado consistió en distribuir las subcategorías de convivencia en cada caso de estudio, por dimensiones y por ámbitos. De ello derivó identificar el tipo de modelos de intervención que presentan 8 o más subcategorías de una misma dimensión o eje analítico, donde el máximo es 11 o 12 y que identificamos como alto. El puntaje medio refleja que entre 4 y 7 rasgos se observan presentes; el bajo se asigna cuando 3 o menos subcategorías están presentes.

De este ejercicio observamos que no hay ninguna subcategoría del concepto de convivencia que no aparezca al menos en alguno de los casos. Tampoco hay una que se encuentre en el total de los casos. Todas las sub-

categorías se encuentran presentes en el conjunto de los casos revisados; algunas con mayor presencia, como los esfuerzos para propiciar una afirmación personal y cultural de los estudiantes o promover un buen trato entre todos miembros de la comunidad escolar. En importancia le sigue el reconocimiento y valoración de todos los docentes en el proyecto escolar. Las subcategorías menos representadas son iniciativas para promover la pertenencia institucional y la integración en el currículum de experiencias y conocimientos de los estudiantes. La aceptación de ingreso de todos los aspirantes y la incorporación de saberes populares como práctica de vinculación socio-comunitaria son las más bajas.

Este concentrado permite esbozar algunas explicaciones. En primer término, el conjunto de proyectos con modelos curriculares alternativos concentra la mayor presencia de subcategorías que atienden la convivencia de acuerdo con la definición utilizada. Esto sugiere que la vida escolar en su conjunto está implicada al modificar propósitos y estrategias pedagógicas, la naturaleza del vínculo entre docentes y estudiantes, y su papel en la construcción del conocimiento. Asimismo, el replantear el sentido social de los saberes escolares y sus vínculos con agentes comunitarios, supone movilizar todos los estamentos y dimensiones de la vida escolar:

El aprendizaje se da a través de un proceso cíclico, en el cual a parte de una situación significativa y de los saberes de los alumnos, que se confrontan de manera sistemática con información que proviene de distintas fuentes: padres, hermanos, profesores, profesionales, bibliografía [...] El aprendizaje es una real y permanente relación entre el medio y la escuela, mediante la participación activa de distintas personas [...] Esta estrategia de gestión del aprendizaje y de la convivencia de manera sinérgica, permite a sus miembros mantener una dinámica de observación-reflexión-problematización-decisión y acción en torno al desenvolvimiento de sus actividades (Caso A).

Los ejes curriculares se integran por componentes que abarcan los ámbitos académicos y comunitarios:

La diferencia con el modelo oficial es que este modelo acepta que los pueblos originarios producen, preservan y transmiten conocimientos, por eso es que

el modelo pedagógico hace descansar todo el proceso de aprendizaje a partir de los conocimientos comunitarios [...] La investigación como eje del modelo educativo desplaza al maestro como protagonista del proceso e instala necesariamente al estudiante como centro activo (Caso B).

Es también interesante observar que los proyectos tipo mejoras progresivas, que escalan de ámbito o dimensión, tienen también una alta presencia de subcategorías de convivencia. Cuando se llevan a cabo mejoras que tienden a ampliar su alcance, incorporando nuevos aspectos o involucrando otros agentes, se va creando una red de prácticas que se van extendiendo y fortaleciendo recíprocamente, permeando la vida escolar:

Las consecuencias que ha traído esta práctica es que el niño, que no podía comunicarse antes, tenga ahora más presencia, más comunicación y se sienta parte de la sociedad. Con los padres de familia se ha logrado el conocimiento del lenguaje por medio de señas y con ello mantener más comunicación con sus hijos. En el caso de los maestros ha habido interés por aprender ese lenguaje. Se captó atención de instituciones como el CONADI, para brindar atención para después de 6º de primaria (Caso Ll).

Un ejemplo más del escalamiento de acciones hasta permear la vida de la escuela es el siguiente:

Al inicio del proyecto la mayor parte del terreno escolar era tierra inundada del chamizal. Los niños jugaban. Peleaban y se accidentaban en el patio, entre basura y ramas secas que los niños y los vecinos tiraban en el predio de la escuela. Desde la perspectiva de la maestra líder, durante la primera etapa, los maestros interpretaron el proyecto como “actividades de limpieza”, por lo que ella insistió en la necesidad de profundizar sobre la flora, los ecosistemas, la biodiversidad de la zona y el sentido educativo del proyecto: desarrollar las habilidades sociales para responder al cuidado del entorno. Cada grupo adoptó un pedazo del patio para limpiarlo y reforestarlo, se invitó a científicos para que nos enseñaran qué tipos de plantas son las adecuadas para el terreno de la escuela, asistimos a eventos científicos, realizamos excursiones para apreciar la importancia de cuidar el medio ambiente (Caso H).

En correspondencia, los proyectos centrados en un eje de atención puntual presentan menor presencia de aspectos de convivencia escolar.

Hallazgos y discusión

El análisis realizado mostró, en primer lugar, la importancia de contar con un concepto operacional de convivencia escolar, que facilitó el acceso a una base empírica extensa y dispersa basada en narrativas cronológicas. La aportación de este concepto consiste en orientar un acercamiento empírico al estudio de prácticas escolares de aula y de gestión y observar su contribución al fortalecimiento del sentido educativo de la escuela, y con ello, a la mejora de la convivencia.

Como ejercicio de revisión de casos desde la comunidad discursiva de la Política cultural, el análisis muestra que, no obstante los estreñimientos, e incluso las contradicciones de las políticas públicas de convivencia, las escuelas tienen un margen suficiente de actuación que les permite responder a necesidades puntuales. En este proceso, los descubrimientos basados en los logros y desempeños de alumnos, docentes, madres y padres de familia pueden llevarlos por derroteros que terminan por cambiar la escuela de conjunto. La creatividad y el compromiso que evidencia la actuación de las escuelas son remarcables. Independientemente de grandes elaboraciones teóricas e ideológicas, las prácticas analizadas se acercan en distinto grado a aspectos de educación para la justicia social.

Inclusión y equidad son los dos ejes analíticos que más prácticas concentran. Atender la diversidad, mejorar el desempeño académico, revisar las formas de trato entre los miembros de la comunidad escolar y fortalecer el trabajo colegiado, son aspectos de mayor visibilidad en la actuación auto-dirigida de las escuelas. El eje de participación parece recibir menos atención de parte de los proyectos, lo cual puede deberse al énfasis que presentan las subcategorías sobre aspectos normativos y manejo de conflictos. Las escuelas que mejoran no parecen necesitar muchas formalidades al respecto, sin embargo, incrementan la cohesión, el compromiso y la participación.

La creación de redes de prácticas parece ser el elemento principal que explica por qué los casos con modelos curriculares alternativos o los que escalan en la atención de necesidades específicas tienden a per-

mear progresivamente la vida escolar en su conjunto. Estas redes dan cuenta, a su vez, de procesos micropolíticos que evidencian un aumento de legitimidad y soporte de los proyectos en distintos niveles y áreas escolares.

Consideraciones finales

El conjunto de casos revisados reporta el desarrollo de prácticas que pueden inscribirse en la comunidad discursiva de Política cultural, toda vez que dan cuenta de experiencias de fuerte cohesión comunitaria, que problematizan y revierten distintas formas de marginación y exclusión como vías de aportar a la justicia social en sus localidades: “Todos merecemos vivir en un lugar mejor. Queremos hacer de la escuela y de la colonia un mejor lugar para convivir” (Caso H). Hay una apuesta consistente a la atención de la diversidad, reconociendo que no hay un pensamiento único. Centradas en lo local, algunas experiencias se sostienen en redes más amplias y el espíritu de una ética planetaria permea un número significativo de proyectos como lo describe Rodríguez (2003).

Saberse respetado y apreciado como persona y a la vez estar convocado a respetar y apreciar a los demás, legitima los derechos de todos. No se trata de fórmulas, ni de procedimientos, aunque los hay, sino del valor intrínseco que a esa edad solo puede ser comprendido cuando se materializa en uno mismo y en los demás (Caso F).

Este hallazgo representa un fuerte cuestionamiento a las políticas de convivencia de las comunidades discursivas de la Excelencia y la Reestructuración: mientras que se focaliza la atención en conductas disruptivas, el establecimiento de protocolos de actuación ante faltas graves, delitos y demás, queda fuera de la mirada lo fundamental: fortalecer el sentido del quehacer educativo de la escuela, impulsar la capacidad de actuación y el protagonismo de los agentes educativos:

El proceso de cambio en la escuela no es sencillo ni transita linealmente hacia nuevas formas de pensar y de hacer; lo hace en espiral y mantiene impulso gracias a las prácticas que sortean con mayor o menor efectividad, los desafíos generados por fuerzas externas e internas a la escuela. En la medida en la que los docentes profundicen en los resultados de sus prácticas de manera

sistemática y que, como consecuencia construyan nuevas estrategias para incrementar el protagonismo de los alumnos y de los padres de familia en la escuela, contribuirán a la formación de ciudadanos capaces de convivir democráticamente con los otros y de responder al entorno natural (Caso H).

El análisis realizado permite sostener de manera consistente que no hay mejora de la convivencia escolar al margen de los esfuerzos por fortalecer el quehacer formativo de la escuela en cualquiera de sus aspectos o ámbitos. "Hacer escuela", "recuperar la escuela" "reinventar la escuela", "atreverse a ser escuela", se perfila como la más consistente y poderosa herramienta de construcción de convivencia educativa, gracias al despliegue de estrategias diversas de inclusión, de equidad y participación.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Ascorra, Paula; Carrasco, Claudia; López, Verónica y Morales, Macarena (2019). "Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, num 31. DOI: 10.14507/epaa.27.3526.
- Baca, Yanet y Berrio, Carlos Berrio (2012). "Centro Rural de Formación en Alternancia Virgen del Rosario: una experiencia de participación activa de los padres en la gestión educativa rural" [caso A], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática"*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 128-141.
- Bazdresch, Miguel y Pérez, Ninfa (2008). "Las familias se inscriben en la escuela" [caso L], en C. Fierro y I. Mena, *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Santiago, Chile: Unesco/Red Innovemos, pp. 14-40.
- Bazdresch Miguel, Arias, Eduardo y Perales, Cristina (2012). "Atención a la diversidad cognitiva desde una visión integral" [caso I], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática"*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 50-62.
- Blanco, Rosa (2006). "La equidad y la inclusión social: unos de los desafíos de la educación y la escuela hoy", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15.
- Bolívar, Antonio y Murillo, Javier (2017). "El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad", en J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Mejoramiento y*

- liderazgo en la escuela. Once miradas*, Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 71-112.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Disponible en: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (consultado: 06 de septiembre de 2020).
- Carbajal, Patricia (2016). “Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis”, en N. Tello y A. Furlán (eds.), *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Violencia Escolar, pp. 52-81.
- Carbajal, Patricia (2018). *Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms. Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence*, tesis de doctorado, Ontario: Universidad de Toronto-Institute for Studies in Education.
- Castillo, Luz Elena (2012) “La mediación escolar: una estrategia hacia la cultura de la paz” [caso Q], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 6-20.
- Cuenca, Ricardo (2012). “Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 1, núm. 1, pp. 79-93.
- Curiel, Luis y Rojo, Flavio (2012). “Educación para la ciudadanía y la democracia. El Centro Educativo Pátzcuaro” [caso F], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 218-245.
- Debarbieux, Erick (2003). “School violence and globalization”, *Journal of Educational Administration*, vol. 41, núm. 6, pp. 582-602.
- Dueñas, Gabriel (2012). “La participación de los estudiantes en la construcción de una secundaria democrática y de alto rendimiento académico” [caso P], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 142-155.
- Fierro, María Cecilia (2005). “Construir la calidad educativa desde dentro: retos y tensiones en la gestión de la innovación”, *Visión Educativa*, núm. 15, separata, pp. 1-28.
- Fierro, Cecilia (2017). “Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Diálogos Magistrales*, San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 127-147.
- Fierro, Cecilia, Carbajal Patricia y Ramírez, Paloma (2008). “Mejorar la convivencia entre los actores educativos mediante una oferta valoral” [caso G], en C. Fierro y I. Mena, *Construir respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Santiago, Chile: Unesco/Red Innovemos, pp. 41-67.

- Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia (2008). "Construcción de un modelo de integración y desarrollo de valores para la convivencia en la escuela" [caso E], en C. Fierro y I. Mena, *Construir respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Santiago, Chile: Unesco/Red Innovemos, pp. 14-40.
- Fierro, Cecilia y Mena, Isidora (2008). *Construir respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Santiago, Chile: Unesco/Red Innovemos.
- Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha (2012). *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática"*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito).
- Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia (2019). "Convivencia escolar: una revisión del concepto", *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486> (consultado: 7 de septiembre de 2020).
- Fortoul, Bertha y Fierro, Cecilia (2011). "Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 2, pp. 101-119. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf> (consultado: 03 de agosto de 2020).
- Fraser, Nancy (2003). "Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation", en N. Fraser y A. Honneth (eds.), *Redistribution or recognition? A political philosophical exchange*, Londres/Nueva York: Verso, pp. 7-109.
- Galtung, Johan (1969). "Violence, peace, and peace research", *Journal of Peace Research*, vol. 3, num. 6, pp. 167-191.
- García, Luis Eduardo (2012). "Educación inclusiva, lectoescritura en el lenguaje por medio de señas: caso del profesor Luis Eduardo Ramírez López" [Caso LI], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática"*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 63-73.
- Havelock, Ronald y Huberman, Michael (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*, París: Unesco.
- Hirmas, Carolina (2012). "Prácticas de inclusión, reconocimiento y aprecio a los alumnos a partir del trabajo desde la diversidad" [caso K], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática"*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 74-88.
- Hirmas, Carolina y Eroles, Daniela (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- Jiménez, Martha Cecilia (2012). "La experiencia del comedor escolar como práctica de respons-habilidad y la construcción de una comunidad educativa centrada en los alumnos. El caso de la escuela primaria vespertina Prof. José Sóstenes Lira" [caso J], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 "Escuelas*

- que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática*”, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 246-270.
- López-Gorosave, Gema (2012). “Prácticas escolares para la construcción de una comunidad responsable y comprometida moralmente con el entorno: el caso de la escuela primaria La Esperanza” [Caso H], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 89-103.
- Magendzo, Abraham; Toledo, María y Gutiérrez, Virna (2013). “Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº20.536): dos paradigmas antagónicos”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1. pp. 377-391. DOI: 10.4067/S0718-07052013000100022.
- Maldonado, Benjamín (coord.) (2012). “La investigación como proyecto de aprendizaje en la Secundaria Comunitaria Indígena de San Andrés Solaga, Oaxaca, México” [caso B], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 156-171.
- Mendoza, María Elena (2012). “Jardín de niños ‘Francisco Gabilondo Soler, Cri, Cri’” [caso O], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 21-34.
- Messina, Graciela (2012) “Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo; una telesecundaria vinculada con la comunidad: investigando prácticas de responsabilidad” [caso C], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 172-187.
- Morales, Macarena y López, Verónica (2019). “Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 5. DOI: 10.14507/epaa.27.3800
- Onetto, Fernando (2005) “Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1123-1132.
- Reymer, Ángela María (2012). “Prácticas de aprendizaje y convivencia democrática” [caso N], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 104-112.
- Rincón-Gallardo, Santiago y Elmore, Richard (2012). “Transforming teaching and learning through social movement in mexican public middle schools”, *Harvard Educational Review*, vol. 82, núm. 4, pp. 471-490.
- Rodríguez, María del Mar (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*, Madrid: Akal.
- Soler, Carolina; Martínez, María Cristina y Peña, Faustina (2018). “Ni inclusión ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas con justicia social”, *Folios*, 2ª época, núm. 48, pp. 27-38.

- Torres, Adriana (2012). "El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños" [caso M], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática"*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 35-49.
- Zeichner, Kenneth (1999). "Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas", en Á. Pérez-Gómez, J. Barquín y F. Angulo, (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: Akal, pp. 78-112.
- Zelmanovich, Perla (2012). "Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los primeros años y agenda cultural" [caso D], en C. Fierro y B. Fortoul, *Informe final del proyecto Conacyt núm. 106722 "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática"*, reporte de investigación, Ciudad de México (inédito), pp. 188-217.
- Zurita, Úrsula (2011). "Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 131-158.

Artículo recibido: 18 de septiembre de 2020

Dictaminado: 21 de mayo de 2021

Segunda versión: 7 de julio de 2021

Aceptado: 6 de agosto de 2021