



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES**

**TESIS**

**LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.  
EL CASO DE UN BACHILLERATO TECNOLÓGICO ESTATAL DE LA CIUDAD  
DE AGUASCALIENTES**

**PRESENTA**

**Héctor Manuel Rodríguez Figueroa**

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN ESTUDIOS  
SOCIOCULTURALES**

**TUTORA**

**Dra. María Eugenia Patiño López**

**INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL**

**Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes**

**Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar**

**Dra. María Cecilia Fierro Evans**

**Dr. Genaro Zalpa Ramírez**

**Aguascalientes, Ags., 04 de noviembre de 2019**

Aprobado por CEU en su sesión de 1 de agosto de 2016  
Of. Sg 1588/2016

ASUNTO: VOTO APROBATORIO

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera  
Decana del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

PRESENTE

Por medio del presente como Tutor designado del estudiante **HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ FIGUEROA** con ID **6362** quien realizó la tesis titulada: **LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL. EL CASO DE UN BACHILLERATO TECNOLÓGICO ESTATAL DE LA CIUDAD DE AGUASCALIENTES**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla, y así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE  
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 04 de noviembre de 2019.



Dra. María Eugenia Patiño López  
Tutora de tesis



Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes  
Integrantes del comité tutorial



Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

20 Código: DI-040200-55  
Revisión: 00  
Emisión: 29/08/16



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aa: 08/11/2019

NOMBRE: Héctor Manuel Rodríguez Figueroa ID: 6362

PROGRAMA Doctorado en Estudios Socioculturales LGAC (del posgrado): Procesos socioculturales

TIPO DE TRABAJO: ( X ) Tesis ( ) Trabajo práctico

TÍTULO: La convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural. El caso de un bachillerato tecnológico estatal de la ciudad de Aguascalientes.

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Apoyo para generar estrategias que impulsen la convivencia escolar en los bachilleratos

INDICAR SI/NO SEGÚN CORRESPONDA:

- Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:
SI El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI Generó transferencia del conocimiento o tecnológica

- El egresado cumple con lo siguiente:
SI Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (creditos curriculares, optativos, actividades)
SI Cuenta con las horas de apoyo a la tutoría, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor para liberar con el tutor
SI Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI Coincide con el título y objetivo registrado
SI Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)

- En caso de Tesis por artículos científicos publicados:
NA Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
NA El estudiante es el primer autor
NA El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
NA En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación
NA Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
NA La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base en estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado SI SI No

FIRMAS

Elaboró: \* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGUN LA LGAC DE ATRIBUCIÓN: Dr. Genaro Zúñiga Ramírez
NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO: Dr. Salvador de León Márquez
\* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité de
Revisó: NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSG: Dr. Alfredo López Herrera
Autorizó: NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO: Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado
En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico:
Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico. llevar el seguimiento de los



Centro de Estudios en Ciencias y Humanidades

Medellín, Colombia, 21 de octubre de 2019.

Autor,  
Héctor Manuel Rodríguez Figueroa

Referencia: Constancia de autoría

Por medio de la presente, la **Revista Ciencias y Humanidades** hace constar que Héctor Manuel Rodríguez-Figueroa hizo parte de la *Revista* en su octavo número (enero-junio de 2019) en calidad de autor del artículo: “Percepción de la convivencia escolar en un bachillerato de Aguascalientes”.

Cordialmente,

Daniel Palacios Gómez  
*Daniel Palacios G.*

Integrante Comité Editorial Revista Ciencias y Humanidades



---

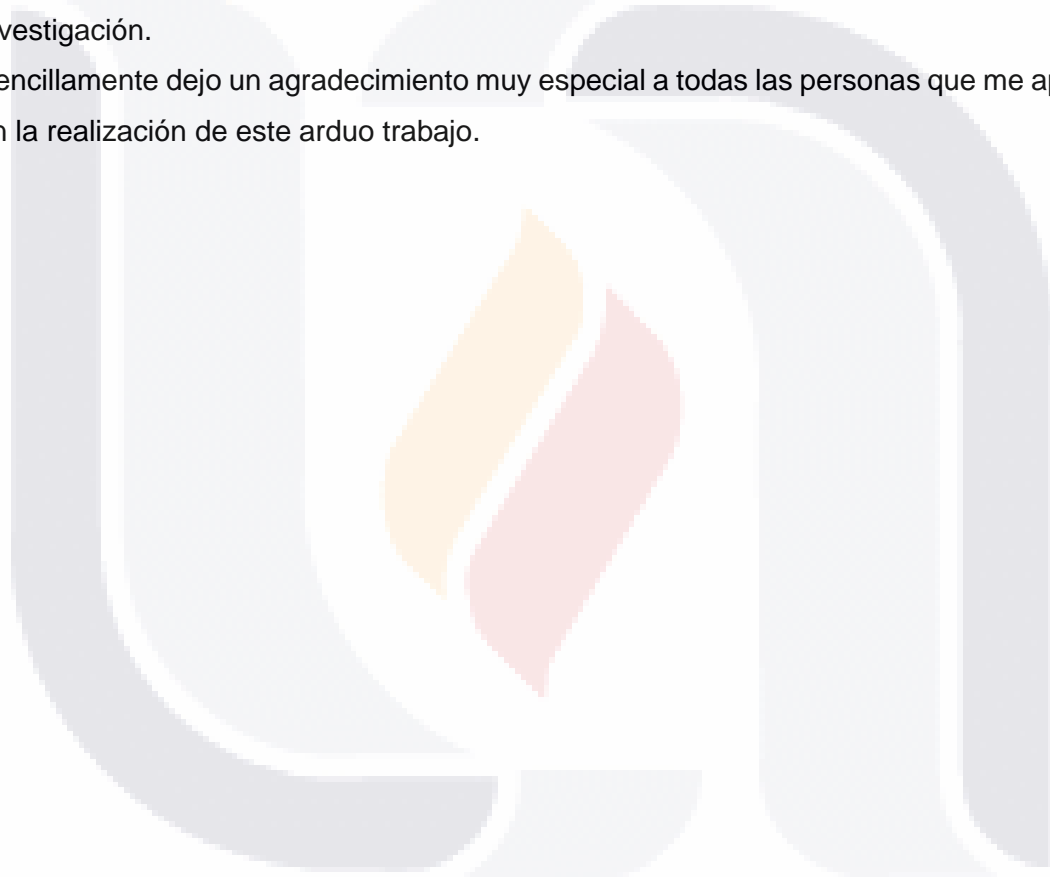
Calle 51 No. 65-72, Tel. (574) 230 0979, Medellín - Colombia  
centrodeestudios@cienciasyhumanidades.com - www.cienciasyhumanidades.com



## **Agradecimientos**

El presente trabajo fue viable gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), al Doctorado en Estudios Socioculturales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como a la asesoría de la Dra. María Eugenia Patiño López, de la Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes, de la Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar, de la Dra. María Cecilia Fierro Evans, de la Dra. Evangelina Tapia Tovar y del Dr. Genaro Zalpa Ramírez, apoyos sin los cuales no hubiese sido posible realizar esta investigación.

Sencillamente dejo un agradecimiento muy especial a todas las personas que me apoyaron en la realización de este arduo trabajo.



## Índice General

Índice de Tablas .....	3
Índice de Ilustraciones.....	5
Índice de Gráficas .....	8
Acrónimos .....	9
Resumen .....	10
Abstract .....	11
Introducción.....	12
1. Planteamiento del problema de la investigación.....	16
1.1. Antecedentes .....	16
1.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	22
1.3. Justificación.....	22
1.3.1. Planteamiento del problema empírico.....	25
1.3.2. Planteamiento del problema teórico.....	26
1.4. Ubicación de la investigación respecto estado de la cuestión.....	27
2. Marco teórico.....	32
2.1. Discusión sobre el concepto de convivencia escolar.....	32
2.2. Estructura social: Convivencia escolar como aprender a vivir juntos.....	38
2.2.1. Marco normativo institucional de la escuela .....	39
2.2.2. Gestión de la convivencia escolar.....	40
2.3. Acción social: Convivencia escolar como prácticas interrelacionales subjetivadas .....	45
2.3.1. Convivencia escolar como prácticas sociales.....	46
2.3.1. La convivencia escolar como experiencia subjetivada .....	47
2.4. Contexto .....	49
2.4.1. Espacio social .....	50
2.4.2. Perfil sociodemográfico y cultural de los agentes.....	52
3. Estrategia metodológica.....	55
3.1. Técnicas de recolección de información .....	56
3.2. Trabajo de campo .....	59
3.2.1. Análisis secundario de datos.....	59
3.2.2. Análisis documental .....	61
3.2.3. Entrevistas.....	62
3.2.4. Observación etnográfica .....	64
3.2.5. Fotografía etnográfica colaborativa.....	66
3.2.6. Grupos de discusión.....	68
3.2.7. Cuestionarios censales .....	72
3.3. Análisis de la información.....	74
4. Resultados .....	76
4.1. Espacio socio-comunitario .....	81
4.1.1. El espacio físico y social .....	81
4.1.2. Perfil sociodemográfico y cultural de los agentes.....	85
4.1.3. Marco normativo institucional.....	99
4.1.4. Gestión de la convivencia escolar en el espacio socio-comunitario.....	104
4.1.5. Las prácticas de convivencia escolar en el espacio socio-comunitario.....	117

4.2.	Espacio escolar .....	127
4.2.1.	Condiciones estructurales del plantel para la enseñanza y aprendizaje .....	127
4.2.2.	Gestión de la convivencia escolar.....	130
4.2.3.	Las prácticas de convivencia en el espacio escolar .....	186
4.2.4.	La violencia escolar en el espacio escolar.....	203
4.2.5.	La subjetividad social sobre la convivencia en el espacio escolar .....	229
4.3.	Espacio aula/curso .....	243
4.3.1.	Condiciones básicas de las aulas para la enseñanza y aprendizaje .....	243
4.3.2.	La gestión de la convivencia en el espacio aula/curso .....	244
4.3.3.	Prácticas de convivencia en el espacio aula/grupo .....	277
4.3.4.	La subjetividad social sobre la convivencia escolar en los grupos escolares .....	293
5.	Discusión de los resultados.....	337
5.1.	Gestión de la convivencia .....	337
5.2.	Prácticas interrelacionales .....	349
6.	Conclusiones.....	363
6.1.	Conclusiones por objetivos específicos de la investigación .....	363
6.1.1.	Contexto físico y social.....	363
6.1.2.	Estructura social: Convivencia escolar como aprender a vivir juntos .....	364
6.1.3.	Acción social: Convivencia escolar como prácticas interrelacionales subjetivadas .....	366
6.2.	Sobre el concepto de convivencia escolar .....	372
6.3.	Conclusiones generales .....	376
6.4.	Importancia, alcances, limitaciones y posibles líneas de investigación.....	381
6.5.	Recomendaciones.....	382
	Referencias bibliográficas .....	385
	Portada de Anexos.....	401
	Anexo A. Validación de índices de las bases de datos del EXANI-II .....	402
	Anexo B. Guía de entrevistas a informantes clave sobre EMS .....	408
	Anexo C. Guía de entrevistas a directivos .....	409
	Anexo D. Guía para las sesiones de cartografía social .....	412
	Anexo E. Guía para las sesiones de análisis metafórico .....	413
	Anexo F. Validación de índices del cuestionario aplicado a estudiantes del bachillerato estudiado .....	414

## Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensión: El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar .....	42
Tabla 2. Dimensión: El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	43
Tabla 3. Dimensión: Climas de relaciones, normas de convivencia y disciplina .....	44
Tabla 4. Técnicas de recolección de información respecto a los objetivos de la investigación .....	57
Tabla 5. Información de las entrevistas a directivos y docentes .....	63
Tabla 6. Sistematización de las fotografías de observación etnográfica .....	65
Tabla 7. Sistematización de la fotografía etnográfica colaborativa .....	68
Tabla 8. Sistematización de la cartografía social.....	70
Tabla 9. Sistematización de las evidencias del análisis metafórico .....	71
Tabla 10. Información de las entrevistas grupales con estudiantes .....	72
Tabla 11. Respondientes del cuestionario a estudiantes por turno, grado y sexo .....	73
Tabla 12. Número de estudiantes por turno, grado y sexo (N = 572) .....	78
Tabla 13. Porcentaje de estudiantes por edad, turno y semestre (N = 572) .....	78
Tabla 14. Porcentaje de estudiantes por especialidad y sexo (N = 572) .....	79
Tabla 15. Porcentaje de estudiantes que trabajan por turno y por sexo (N = 572) .....	80
Tabla 16. Promedio de los índices de 2015 a 2017 del plantel seleccionado por turno, en comparación con los subsistemas de EMS (N <sub>2015</sub> = 11422, N <sub>2016</sub> = 12073, N <sub>2017</sub> = 12407).....	91
Tabla 17. Personas con las que viven los estudiantes del plantel (N = 572) .....	97
Tabla 18. Nivel escolar del padre y de la madre de los estudiantes (N = 572) .....	98
Tabla 19. Gestión de la convivencia escolar en el espacio socio-comunitario.....	116
Tabla 20. Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del bachillerato estudiado.....	132
Tabla 21. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión organizativa en el espacio escolar .....	147
Tabla 22. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión enseñanza aprendizaje en el espacio escolar .....	157
Tabla 23. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión relacional en el espacio escolar .....	185
Tabla 24. Prácticas de convivencia escolar .....	202
Tabla 25. Violencia verbal y exclusión escolar (N = 572) .....	204
Tabla 26. Porcentaje, por sexo, del daño recibido reportado por los estudiantes víctimas de acciones de insultos y exclusión (N = 12407).....	205
Tabla 27. Violencia física y amenazas recibidas (N = 572) .....	208
Tabla 28. Violencia recibida a través de las TIC's (N = 572).....	214
Tabla 29. Percepción de los estudiantes sobre la presencia de bullying en su escuela, por sexo, turno, semestre y especialidad (N = 572) .....	216
Tabla 30. Percepción de los estudiantes sobre la presencia de discriminación en su escuela, por sexo, turno, semestre y especialidad (N = 572).....	220
Tabla 31. Actitudes percibidas por los estudiantes en su escuela .....	229
Tabla 32. Actitudes percibidas por docentes y directivos en su escuela.....	238
Tabla 33. Organización y unión grupal de acuerdo a los estudiantes (N = 572) .....	245
Tabla 34. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión organizativa en el espacio aula/curso..	250
Tabla 35. Atención a la diversidad, de acuerdo con los docentes y directivos (N = 18) .....	259
Tabla 36. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión enseñanza-aprendizaje en el espacio aula/curso.....	264
Tabla 37. Normas de convivencia/diciplina en el aula, de acuerdo con los estudiantes (N = 572)	271
Tabla 38. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión relacional en el espacio aula/curso.....	276
Tabla 39. Dimensiones de la convivencia del ámbito pedagógico y curricular.....	345
Tabla 40. Dimensiones de la convivencia en el ámbito organizativo/administrativo .....	346

Tabla 41. Dimensiones de la convivencia y ámbitos de la vida escolar ..... 347

Tabla 42. Síntesis de los indicadores de gestión de la convivencia escolar ..... 365

Tabla 43. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de violencia escolar de las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II ..... 403

Tabla 44. Matriz factorial del índice de violencia escolar para las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II ..... 404

Tabla 45. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de capital económico de las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II ..... 405

Tabla 46. Matriz factorial del Índice de capital económico para las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II ..... 405

Tabla 47. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de capital cultural de las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II ..... 406

Tabla 48. Matriz factorial del Índice de capital económico para las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II ..... 407

Tabla 49. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de percepción de la convivencia escolar ..... 415

Tabla 50. Matriz factorial del índice de percepción de la convivencia escolar ..... 415

Tabla 51. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva ..... 416

Tabla 52. Matriz factorial del índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva ..... 417

Tabla 53. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de violencia escolar directa ..... 417

Tabla 54. Matriz factorial del índice de violencia escolar directa ..... 418

Tabla 55. Resumen de las pruebas para la validación del Índice violencia verbal y exclusión escolar ..... 419

Tabla 56. Matriz factorial del índice de violencia verbal y exclusión escolar ..... 419

Tabla 57. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de violencia escolar directa ..... 420

Tabla 58. Matriz factorial del índice de violencia escolar a través de las TIC's ..... 420

Tabla 59. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de capital económico ..... 421

Tabla 60. Matriz factorial del Índice de capital económico ..... 422

Tabla 61. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de capital cultural ..... 422

Tabla 62. Matriz factorial del Índice de capital cultural ..... 423

## Índice de Figuras

Figura 1. Enfoques sobre la convivencia escolar (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013)	28
Figura 2. Marco teórico para el estudio de la convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural	36
Figura 3. Imagen satelital del bachillerato estudiado, tomado del Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (INEGI)	77
Figura 4. Espacio socio-comunitario del bachillerato estudiado, tomado del DENUE (INEGI, 2015)	82
Figura 5. Observación etnográfica (07/03/2018, 9:23 a.m.)	83
Figura 6. Mapa de las colonias donde viven los estudiantes del bachillerato estudiado	86
Figura 7. Observación etnográfica (05/03/2018, 1:21 p.m.)	118
Figura 8. Cartografía social del espacio socio-comunitario de los estudiantes del turno matutino.	119
Figura 9. Observación etnográfica (05/03/2018, 1:19 p.m.)	119
Figura 10. Observación etnográfica (05/03/2018, 1:54 p.m.)	120
Figura 11. Cartografía social del espacio socio-comunitario de los estudiantes del turno vespertino.	122
Figura 12. Observación etnográfica (08/03/2018, 8:19 p.m.)	123
Figura 13. Fotografía etnográfica colaborativa: hoy saliendo de la prepa fuimos a cenar (estudiante, hombre, TV, 4º Sem., 04/06/2018, 10:42 p.m.)	123
Figura 14. Fotografía etnográfica colaborativa: de paseo (estudiante, mujer, TV, 2º Sem., 23/05/2018, 4:25 p.m.)	125
Figura 15. Fotografía etnográfica colaborativa: día del estudiante (estudiante, hombre, TV, 4º Sem., 22/05/2018, 8:35 p.m.)	126
Figura 16. Espacios del bachillerato estudiado, elaborado a partir de la imagen tomada del Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (INEGI)	128
Figura 17. Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico. Tomada del Acuerdo No. 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico (Diario Oficial de la Federación, 2012)	149
Figura 18. Fotografía etnográfica colaborativa: día del estudiante (estudiante, hombre, TM, 6º Sem.)	159
Figura 19. Fotografía etnográfica colaborativa: jugando como pelotitas (estudiante, mujer, TV, 2º Sem.)	159
Figura 20. Fotografía etnográfica colaborativa: Bailando cumbias (estudiante, mujer, TV, 4º Sem.)	160
Figura 21. Fotografía etnográfica colaborativa: En operación mochila (estudiante, mujer, TM, 4º Sem.)	184
Figura 22. Síntesis de la cartografía social del turno matutino	187
Figura 23. Síntesis de la cartografía social del turno vespertino.	188
Figura 24. Fotografía etnográfica colaborativa: convivencia (estudiante, hombre, TM, 4º Sem.)	190
Figura 25. Observación etnográfica (08/03/2018, 8:13 p.m.)	190
Figura 26. Fotografía etnográfica colaborativa: Antes de clases (estudiante, mujer, TM, 4º Sem.)	191
Figura 27. Fotografía etnográfica colaborativa: Sin descripción (estudiante, hombre, TM, 4º Sem.)	193
Figura 28. Observación etnográfica (lun, 05/03/2018, 10:31 a.m.)	194



Figura 29. Fotografía etnográfica colaborativa: Contando las mejores anécdotas de nuestras vidas (estudiante, mujer, TV, 6º Sem.) ..... 195

Figura 30. Observación etnográfica (jue, 08/03/2018, 5:47p.m.) ..... 196

Figura 39. Fotografía etnográfica colaborativa: cooperativa (estudiante, mujer, TV, 2º Sem.) ..... 196

Figura 32. Fotografía etnográfica colaborativa: sin descripción (estudiante, hombre, TV, 4º Sem.) ..... 197

Figura 33. Fotografía etnográfica colaborativa: aquí acostadas (estudiante, mujer, TV, 4º Sem.) 198

Figura 43. Observación etnográfica (05/03/2018, 09:22 a.m.) ..... 198

Figura 35. Observación etnográfica (05/03/2018, 11:06 a.m.) ..... 200

Figura 36. Observación participante (05/03/2018, 11:30 a.m.) ..... 200

Figura 37. Observación etnográfica (05/03/2018, 2:02 p.m.) ..... 201

Figura 38. Observación etnográfica (05/03/2018, 2:04 p.m.) ..... 202

Figura 39. Análisis metafórico: estudiantes, 1er semestre, TM ..... 232

Figura 40. Análisis metafórico: estudiantes, 3er semestre, TM ..... 233

Figura 41. Análisis metafórico: estudiantes, TM, 5º Sem. .... 234

Figura 42. Análisis metafórico: estudiantes, TV, 1er Sem. .... 235

Figura 43. Análisis metafórico: estudiantes, TV, 3er Sem. .... 236

Figura 44. Análisis metafórico: estudiantes, TV, 5º Sem. .... 237

Figura 45. Fotografía etnográfica colaborativa: empezando el día (estudiante, hombre, TM, 4º Sem., 21/05/2018, 7:34 a.m.) ..... 278

Figura 46. Fotografía etnográfica colaborativa: empezando el día (estudiante, hombre, TM, 6º Sem., 21/05/2018, 8:34 a.m.) ..... 279

Figura 47. Fotografía etnográfica colaborativa: Comiendo en el salón (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 28/05/2018, 7:34 a.m.) ..... 279

Figura 48. Fotografía etnográfica colaborativa: Haciendo la tarea en el salón (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 28/05/2018, 7:10 a.m.) ..... 280

Figura 49. Fotografía etnográfica colaborativa: B) (estudiante, hombre, TV, 4º Sem., 28/05/2018, 6:23 p.m.) ..... 281

Figura 50. Fotografía etnográfica colaborativa: convivencia en clases (estudiante, mujer, TV, 2º Sem., 22/05/2018, 3:27 p.m.) ..... 282

Figura 67. Fotografía etnográfica colaborativa: aquí de huevones (estudiante, hombre, TV, 2º Sem., 23/05/2018, 2:55 p.m.) ..... 283

Figura 52. Fotografía etnográfica colaborativa: escuchando música en clase (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 29/05/2018, 7:25 a.m.) ..... 284

Figura 53. Fotografía etnográfica colaborativa: aquí bailando (estudiante, mujer, TV, 4º Sem., 23/05/2018, 5:45 p.m.) ..... 284

Figura 54. Fotografía etnográfica colaborativa: preparando tartaletas (estudiante, hombre, TM, 4º Sem., 30/05/2018, 7:58 a.m.) ..... 285

Figura 55. Fotografía etnográfica colaborativa: trabajando (estudiante, hombre, TM, 4º Sem., 28/05/2018, 11:29 p.m.) ..... 286

Figura 56. Fotografía etnográfica colaborativa: en clase trabajo en equipos (estudiante, hombre, TM, 6º Sem., 21/05/2018, 8:40 a.m.) ..... 287

Figura 57. Fotografía etnográfica colaborativa: comida para el convivio del salón (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 23/05/2018, 10:28 a.m.) ..... 288

Figura 58. Fotografía etnográfica colaborativa: en clase semana temática vaselina (estudiante, hombre, TM, 6º Sem., 30/05/2018, 9:23 a.m.) ..... 289

Figura 59. Fotografía etnográfica colaborativa: sesión libre y pocos alumnos asistieron (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 22/05/2018, 8:22 a.m.) ..... 290

Figura 60. Fotografía etnográfica colaborativa: hora libre (estudiante, hombre, TM, 4º Sem., 21/05/2018, 10:13 a.m.) .....	291
Figura 61. Cartografía social: Estudiante, mujer, TM, 5C, 07/09/2018.....	304
Figura 62. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 5C, 05/09/2018.....	305
Figura 63. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 5C, 05/09/2018 .....	306
Figura 64. Cartografía social: Estudiante, mujer, TV, 1H, 07/09/2018 .....	307
Figura 65. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 1H, 05/09/2018 .....	308
Figura 66. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TV, 1H, 05/09/2018 .....	308
Figura 67. Cartografía social: Estudiante, hombre, TV, 3G, 07/09/2018.....	309
Figura 68. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 3G, 05/09/2018 .....	310
Figura 69. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TV, 3G, 05/09/2018 .....	311
Figura 70. Cartografía social: Estudiante, hombre, TV, 5EF, 07/09/2018.....	312
Figura 71. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TV, 5E, 05/09/2018 .....	313
Figura 72. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TV, 5E, 05/09/2018 .....	314
Figura 73. Cartografía social: Estudiante, mujer, TM, 1B, 07/09/2018.....	316
Figura 74. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 1B, 05/09/2018.....	317
Figura 75. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 1B, 05/09/2018.....	317
Figura 76. Cartografía social: Estudiante, hombre, TM, 3C, 07/09/2018 .....	318
Figura 77. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 3C, 05/09/2018.....	319
Figura 78. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 3C, 05/09/2018 .....	320
Figura 79. Cartografía social: Estudiante, hombre, TM, 5A, 07/09/2018.....	321
Figura 80. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TM, 5A, 05/09/2018.....	322
Figura 81. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TM, 5A, 05/09/2018.....	323
Figura 82. Cartografía social: Estudiante, mujer, TM, 1D, 07/09/2018.....	324
Figura 83. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 1D, 05/09/2018.....	325
Figura 84. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 1D, 05/09/2018 .....	326
Figura 85. Cartografía social: Estudiante, hombre, TM, 3B, 07/09/2018.....	327
Figura 86. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 3B, 05/09/2018.....	328
Figura 87. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 3B, 05/09/2018.....	328
Figura 88. Cartografía social: Estudiante, mujer, TV, 1F, 07/09/2018.....	329
Figura 89. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 1F, 05/09/2018.....	330
Figura 90. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TV, 1F, 05/09/2018.....	331
Figura 91. Cartografía social: Estudiante, hombre, TV, 1G, 07/09/2018.....	332
Figura 92. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 1G, 05/09/2018 .....	332
Figura 93. Cartografía social: Estudiante, mujer, TV, 3H, 07/09/2018 .....	333
Figura 94. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 3H, 05/09/2018 .....	334
Figura 95. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TV, 3H, 05/09/2018 .....	335

## Índice de Gráficas

Gráfica 1. Índice de capital económico en relación con el Índice de capital cultural (N2015 = 11422, N2016 = 12073, N2017 = 12407, agrupados por escuela).....	94
Gráfica 2. Calificación en índice CENEVAL en relación con el Índice de capital económico (N2015 = 11422, N2016 = 12073, N2017 = 12407 agrupados por escuela).....	95
Gráfica 3. Calificación en índice CENEVAL en relación con el Índice de capital cultural (N2015 = 11422, N2016 = 12073, N2017 = 12407 agrupados por escuela).....	96
Gráfica 4. Violencia verbal y exclusión escolar recibida, por sexo (N = 572) .....	206
Gráfica 5. Violencia física y amenazas recibidas, por sexo (N = 572).....	209
Gráfica 6. Violencia recibida a través de las TIC's (N = 572) .....	215
Gráfica 7. Índice de violencia escolar del bachillerato estudiado por año y turno (N <sub>2015</sub> = 138, N <sub>2016</sub> = 122, N <sub>2017</sub> = 95) .....	222
Gráfica 8. Calificación en índice CENEVAL en relación con el Índice de violencia escolar (N2015 = 11422, N2016 = 12073, N2017 = 12407, agrupados por escuela).....	223
Gráfica 9. Promedio de la calificación en índice CENEVAL del examen de admisión (2015-2017) en relación con los estudiantes que reportaron haber sido o no víctimas de alguna de las siguientes acciones (sin importar el grado de daño) (N <sub>2015</sub> = 11422, N <sub>2016</sub> = 12073, N <sub>2017</sub> = 12407) .....	224
Gráfica 10. Índice de violencia escolar en relación con el Índice de capital económico (N <sub>2015</sub> = 11422, N <sub>2016</sub> = 12073, N <sub>2017</sub> = 12407, agrupados por escuela) .....	225
Gráfica 11. Índice de violencia escolar en relación con el Índice de capital cultural (N <sub>2015</sub> = 11422, N <sub>2016</sub> = 12073, N <sub>2017</sub> = 12407, agrupados por escuela) .....	226
Gráfica 12. Índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por especialidad (N = 572) .....	295
Gráfica 13. Índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por sexo (N = 572).....	298
Gráfica 14. Índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por turno (N = 572) ....	300
Gráfica 15. Índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por semestre (N = 572) .....	301

## Acrónimos

CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
DENUE	Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas
EMS	Educación Media Superior
EXANI-II	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PAAGES	Proyecto para el Avance de la Autonomía de Gestión Escolar
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
TM	Turno Matutino
TV	Turno Vespertino
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Resumen

El presente documento es una tesis doctoral sobre convivencia escolar entendida en su doble significado, esto es, como prácticas interrelacionales cotidianas y como la gestión de esas prácticas en el marco de un centro educativo. Se trata de un estudio de caso en un plantel de educación media superior con altos niveles de violencia ubicado en la periferia de la ciudad de Aguascalientes, México. Se llevó a cabo desde la mirada de los estudios socioculturales, es decir, buscando las relaciones entre acción social y estructura social. Para ello se utilizaron técnicas mixtas de obtención de información, recuperando la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos, así como la consulta de fuentes documentales y análisis secundario de información. Se indagaron tres espacios de observación que son el aula-grupo, el escolar y el socio-comunitario. Los resultados indican que hay una desconexión entre la gestión que el plantel estudiado hace de la convivencia con respecto a las prácticas interrelacionales que los estudiantes realizan en su cotidianidad, a éstos motiva y engancha es lo que denominan como la carrilla y el relajo, mientras que a la escuela le interesa el control de la disciplina y mejorar el aprovechamiento escolar. La escuela y su marco institucional no dialoga con la cultura de los estudiantes, de ahí la ineffectividad de las, de por sí limitadas, acciones de gestión sobre la convivencia que buscan implementar.

**Palabras clave:** convivencia escolar, bachillerato, prácticas interrelacionales, gestión escolar, violencia escolar.

## **Abstract**

This document is a doctoral thesis about school coexistence in its double meaning, that is, as daily interrelational practices and as the management of these practices within the framework of an educational center. This is a case study in a school of higher secondary education with high levels of violence, located on the outskirts of the city of Aguascalientes, Mexico. It was carried out from the perspective of the sociocultural studies, that is, looking for the relationships between social action and social structure. For this, mixed techniques for obtaining information were used, recovering the perspective of students, teachers and managers, as well as the consultation of documentary sources and secondary analysis of information. Three observation spaces were investigated, which are the classroom-group space, the scholar space, and the socio-community space. The results indicate that there is a disconnection between the management that the studied campus makes of coexistence with respect to the interrelational practices that students perform in their daily lives, what motivates and engages them is what they call “carrilla” and “relajo”, which means to be joking around, while the school is interested in controlling discipline and improving school achievement. The school and its institutional framework do not dialogue with the culture of the students, hence the ineffectiveness of the already limited management actions they seek to implement on school coexistence.

**Keywords:** school coexistence, high school, interrelational practices, school management, school violence.



## Introducción

La convivencia escolar es un tema que ha recibido más atención de los medios de comunicación (Cerezo Ramírez & Sánchez Lacasa, 2013) y de los agentes de la educación escolar que de parte de la investigación empírica (Ortega Ruiz, Del Rey, & Casas, 2013), por ello en diversos estudios se considera que como objeto de estudio continúa siendo un tema emergente en las investigaciones académicas, aunque su abordaje sea cada vez más frecuente (Chávez Romo, Gómez Nashiky, Ochoa Cervantes, & Zurita Rivera, 2016; Fierro Evans & Fortoul Olliver, 2015; Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013; Fierro Evans, Tapia García, et al., 2013; Gollás Núñez & Arias Castañeda, 2015).

Es a partir de la segunda mitad de la década de 1990 que la convivencia escolar se ha convertido en un tema relevante de investigación e intervención. El punto de quiebre ocurrió cuando en el llamado informe Delors (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, se incluyó el aprender a vivir juntos como uno de los cuatro pilares de la educación. A partir de ahí el concepto de convivencia ha sido retomado desde diferentes aristas por investigadores, instituciones educativas, docentes, organizaciones de la sociedad civil y gobiernos de Hispanoamérica. Pero la convivencia no es sólo un concepto que ha interesado en a las personas que buscan intervenir, de una u otra forma, en los procesos educativos, sino que también es uno de los principales motivos mencionados por los propios estudiantes para asistir al bachillerato (Guerra Ramírez & Guerrero Salinas, 2012).

En esta investigación se reconocen dos significados del concepto de convivencia que están implícitos en el párrafo anterior: el primero, como aquellas acciones que emprenden o pueden emprender los actores educativos, especialmente docentes, directivos y autoridades de distintos niveles, para mejorar las relaciones sociales en los espacios escolares, tal es el sentido que cobra el concepto cuando se habla de aprender a vivir juntos o de gestión de la convivencia escolar, desde esta mirada el concepto “tiene una connotación positiva, considerando sus referentes aspiracionales como el Informe Delors” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p. 4); el segundo significado se refiere a la convivencia como las relaciones interpersonales que ocurren dentro de las escuelas, especialmente las de los estudiantes con sus pares, pero también con los demás actores educativos, desde esta visión el concepto tiene una connotación neutra, esto es, que la

convivencia puede ser incluyente o excluyente, democrática o autoritaria, o bien, pacífica o violenta.

Esta dualidad en el tratamiento que se le ha dado al concepto de convivencia trajo consecuencias importantes en este trabajo de tesis, ya que se decidió adoptar la siguiente definición que, precisamente, combina ambos significados.

A manera de síntesis conceptual, considerada en sentido amplio, la convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad. (Fierro Evans, 2013, pp. 9–10)

Se optó por tal definición porque se consideró que da pie a explorar la convivencia escolar a través del estudio de la relación entre acción social y estructuras propio de la mirada sociocultural, aunque el resultado de la misma fue, prácticamente, la realización de dos estudios paralelos: por un lado, el de las prácticas interrelacionales desde una mirada inductiva-etnográfica, mediante grupos de discusión con estudiantes combinados con otras técnicas como cartografía social, análisis metafórico y fotografía etnográfica colaborativa; por el otro, el estudio de las políticas y prácticas de gestión que se realizan en el plantel respecto a la convivencia escolar, a partir de revisión documental de planes, proyectos y programas tanto nacionales como propios del subsistema del bachillerato, así como por medio de entrevistas y cuestionarios a docentes y directivos, ello desde un enfoque, más bien, deductivo a partir del contraste con la matriz UNESCO de indicadores de convivencia escolar (Hirmas & Carranza, 2009). Cabe apuntar que sí se preguntó a los alumnos sobre su perspectiva respecto aspectos de la gestión y estructura escolar, así como a los docentes y directivos sobre las formas de convivencia cotidiana del alumnado. Por tales motivos, la exposición de los resultados de esta investigación quedó dividida en dos grandes apartados, uno relativo a la convivencia como prácticas interrelacionales y el otro como gestión de la misma.

Para estudiar empíricamente a profundidad las implicaciones de tal definición de convivencia escolar se eligió realizar un estudio de caso con un enfoque de investigación mixto. Se seleccionó un bachillerato con altos índices de violencia escolar con base en el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

criterio de selección de casos críticos y por tratarse del nivel educativo que ha sido menos estudiado en torno a la convivencia escolar.

El centro escolar que se eligió como estudio de caso es un bachillerato tecnológico público estatal descentralizado, se creó en 2004 y en 2009 se reubicó sus instalaciones actuales que se encuentran al sur-poniente de la ciudad de Aguascalientes. Tiene dos turnos, el matutino (TM) y el vespertino (TV), cuenta con una población que ronda los 550 estudiantes, concentrados principalmente en el turno matutino con una proporción 70-30 respecto al vespertino. La institución ofrece formación bivalente, esto es, que los alumnos obtienen un certificado de bachillerato y un título de técnico profesional, cuyas especialidades son: Servicios de hotelería; Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo; Autotrónica y; Preparación de alimentos y bebidas.

En cuanto a la organización del presente documento, la exposición quedó dividida en seis capítulos que corresponden al planteamiento del problema, el marco teórico, la estrategia metodológica, los resultados, la discusión de los resultados y las conclusiones. Aunque también se incluyen las respectivas referencias bibliográficas y algunos anexos.

El Capítulo 1 corresponde al planteamiento del problema, en donde se hace una revisión sobre los antecedentes de la temática, se lleva a cabo la justificación de este trabajo, se formulan las preguntas y objetivos de investigación, para después ubicar el problema teórico que se aborda en este estudio que es la compleja relación entre la gestión institucional de la convivencia y la vida cotidiana escolar.

En el Capítulo 2 se presenta el marco teórico para el estudio de la convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural que se elaboró para esta investigación, en la que se incluye a la convivencia escolar como prácticas interrelacionales subjetivadas que corresponde al nivel de análisis de la acción social, así como la convivencia como gestión pedagógica de la misma que concierne al nivel estructural, a lo que se añade el contexto físico y social en el que se ubica el centro educativo estudiado.

En el Capítulo 3 se describe la estrategia metodológica llevada a cabo en este trabajo, en la que se relacionan las técnicas de recolección de información con la propuesta teórica y los objetivos de la investigación y se presenta el reporte del trabajo de campo.

En el Capítulo 4 se exponen los resultados de investigación comenzando por la descripción del contexto en el que se enmarca el estudio de caso, para después describir la convivencia escolar y su gestión a través de tres espacios de análisis y observación que son el socio-comunitario, el escolar y el aula/curso.

En el Capítulo 5 se realiza una discusión de los resultados obtenidos en el estudio empírico de este trabajo con los hallazgos encontrados por otras investigaciones sobre la temática, también se dividió en dos subapartados, uno sobre la gestión de la convivencia y el otro respecto a las prácticas interrelacionales.

En el Capítulo 6 se exponen las conclusiones de la investigación, primero se presentan de manera sintética los hallazgos con relación a los objetivos particulares, después las conclusiones generales en torno al objetivo central en donde se exploran las conexiones y desconexiones entre la convivencia como prácticas interrelacionales y como su gestión, también se realiza una propuesta de reconceptualización de la convivencia escolar, para finalizar se hace un recuento de la importancia, alcances, limitaciones, posibles líneas de investigación y recomendaciones derivados de este estudio de caso.

## **1. Planteamiento del problema de la investigación**

En el presente capítulo se realiza el planteamiento del problema de investigación, primero se exploran los antecedentes de los estudios sobre la temática, después se exponen las preguntas y objetivos de investigación, en seguida la justificación de la elección del tema, para después plantear la ubicación de la investigación respecto al estado de la cuestión.

### **1.1. Antecedentes**

La convivencia -en general- está implicada en la naturaleza gregaria de la especie humana: “Desde el nacimiento y la crianza está implicado el vínculo que crea al ‘nosotros’ y distingue claramente al ‘otro’ o la alteridad. En esa distinción entre el ‘nosotros’ y ‘los otros’ está presente el tema del cuidado y el aprecio por el otro, próximo, así como la fuerza y la violencia hacia los distintos” (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 73). Es importante resaltar que el término convivencia no tiene traducción equivalente en otros idiomas (Bazdresch Parada, Arias Castañeda, & Perales Franco, 2014; Carbajal Padilla, 2013; Furlán & Spitzer Schwatz, 2013b), una discusión al respecto se incluye en las conclusiones de este trabajo. En la revisión de la literatura se reconocieron tres vetas de estudio que antecedieron a las investigaciones de convivencia: los estudios sobre violencia escolar, la educación para la paz y los derechos humanos y los trabajos sobre clima escolar.

La primera veta, en la década de 1970 en el ámbito educativo aparecen dos referentes clave sobre el estudio de las relaciones interpersonales en las escuelas: Olweus en Suecia y Smith en Inglaterra con un enfoque orientado hacia la investigación de la violencia y acoso escolar (Salinas & Ochoa Cervantes, 2013), esta línea de investigación permanece hasta la fecha como un campo de estudio que agrupa una cantidad exponencial de estudios en distintos países.

La segunda veta, también a partir de la década de 1970, la UNESCO promovía la cultura de paz a través de las instituciones educativas, que tuvo resonancia en la década de 1980 los movimientos sociales antimilitaristas y las investigaciones sobre la paz, así como en la década de 1990 con la Educación para la Paz y los Derechos Humanos (Pineda-Alfonso & García Pérez, 2014). Paralelamente, Johan Galtung (1969, 2003, 2016) abrió una veta en cuanto al estudio de la paz y la violencia, la cual no se centró en las escuelas pero que ha tenido relevante influencia en los estudios sobre convivencia en el sentido más amplio del término, principalmente a través de su distinción entre violencia directa, estructural y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cultural, así como sobre sus planteamientos sobre la posibilidad de construir una paz duradera basada en la búsqueda de la justicia.

Una tercera veta que precede a los estudios sobre convivencia corresponde a los trabajos sobre clima escolar (Córdoba Alcaide, Del Rey Alamillo, Casas Bolaños, & Ortega Ruiz, 2016b), categoría que hace referencia a “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, sea a nivel de aula o de centro, así como el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones” (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 86), es decir explora algunos aspectos subjetivos de la convivencia escolar, aunque no se limita a esta última, ya que también indaga sobre las percepciones sobre la infraestructura escolar.

Tales líneas de investigación anteceden a los trabajos propiamente del campo en cuestión, sin embargo, hasta mediados de la década de 1990 que *aprender a vivir juntos* es considerado uno de los cuatro pilares de la educación junto con *aprender a hacer*, *aprender a conocer* y *aprender a ser*, con la publicación del informe que Jacques Delors (1996), junto con un grupo de colaboradores, presentó para la UNESCO, con el nombre *La educación encierra un tesoro*. La importancia de este documento para el desarrollo de la convivencia escolar como tema de investigación ha sido remarcado por distintos estudios (Carbajal Padilla, 2013; Chaparro, Díaz, Fierro Evans, & Caso, 2015; Fierro Evans, 2013; Fierro Evans & Caso Niebla, 2013; Fierro Evans & Fortoul Olliver, 2015; Gomes, Lira, & Lopes, 2013; Ortega Ruiz et al., 2013; Pineda-Alfonso & García Pérez, 2014; Rodríguez-Figueroa, 2015a), de esta forma, la convivencia escolar comenzó a entenderse como parte integral de la acción educativa y la misión de la escuela (Chaparro et al., 2015).

En la búsqueda de referencias para esta investigación, el primer registro bibliográfico de un trabajo que incluye el concepto convivencia escolar data de 1997 y fue escrito por los autores españoles Zacarías Ramo Traver y José Cruz Miñambres con el título *La convivencia y la disciplina en los centros educativos: normas y procedimientos* (Ramo Traver & Cruz Miñambres, 1997), del que no se tuvo acceso al documento. El segundo texto, es un libro de 1998 coordinado por Rosario Ortega-Ruiz, catedrática española, con el título *La Convivencia Escolar: ¿qué es y cómo abordarla? Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*, el cual se trata de una guía “sobre qué es el maltrato, cómo se genera y cómo abordarlo” partiendo de la idea de que “la escuela, además de transmitir determinados contenidos científicos y culturales, debe



manifiestar un especial interés en educar para la Convivencia, teniendo en cuenta la Educación en Valores” (Ortega Ruiz, 1998, p. 7), De tal forma, que es a partir de la segunda mitad de la década de 1990 surgen una serie de estudios que ponen a la convivencia en el centro de sus investigaciones en España, extendiéndose a otros países de Latinoamérica con distintos niveles de adaptación y desarrollo (Carbajal Padilla, 2013).

Una organización importante respecto a este objeto de estudio es la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, la cual nace en 2008 por iniciativa de diversas instituciones educativas de la región, la cual, además de congregar a investigadores de diversos países, ha realizado procesos de sistematización de experiencias innovadoras de diferentes centros escolares que se ocupan de la convivencia, además de la realización en 2016 y 2017 del Foro Latinoamericano de Convivencia Escolar, ambos en el estado de Querétaro.

Uno de los textos más influyentes en la literatura del tema (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Fierro Evans, 2011a; Palma Sepúlveda, 2011) es la Matriz UNESCO de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela (Hirmas & Carranza, 2009), Matriz UNESCO de aquí en adelante, la cual está escrita como un modelo ideal de gestión de la convivencia a través de tres dimensiones que son la organizacional, enseñanza-aprendizaje y el clima de relaciones, que además propone tres espacios de análisis/observación que son el aula/curso, el escolar y el socio-comunitario. Este instrumento que fue utilizado en esta tesis doctoral para explorar la forma en que el bachillerato seleccionado gestiona la convivencia.

En México el término convivencia escolar aparece en el marco de los estudios educativos en la Colección Estados del conocimiento 2002-2011 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el documento denominado *Acciones, actores y prácticas educativas* coordinado por Juan Manuel Piña y Claudia Beatriz Pontón (ver Furlán, 2003); sin embargo, aunque se incluyó el concepto de convivencia en el título, los trabajos compilados se referían a temáticas sobre violencia, indisciplina y situaciones de riesgo, o bien, a la educación para la paz y la democracia, así como a la educación cívica y ética.

Uno de los primeros estudios localizados sobre convivencia escolar en México aparece como capítulo en un libro denominado *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina* que fue editado por la UNESCO (2008) con el nombre “Mejorar la convivencia entre los actores educativos

mediante una oferta valoral. Escuela Primaria Justo Sierra, Salvatierra, Guanajuato, México” llevado a cabo por Paloma Ramírez, Patricia Carbajal y Cecilia Fierro, el que da cuenta de una experiencia positiva sobre la implementación de un programa de educación valoral en la primaria mencionada.

Durante la década posterior a la publicación del primer estado de la cuestión del COMIE, se consolidó dentro de este organismo el Área 17 destinada al estudio de la convivencia, disciplina y violencia escolar dando pie a la presentación de ponencias sobre las temáticas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013) sobre la cual Furlán y Spitzer Schwatz (2013a) mencionan lo siguiente:

Al interior del grupo nos caracterizamos por la diversidad, por miradas disciplinarias distintas y por pertenecer a diversas instituciones educativas y sociales: universidades públicas autónomas y universidades privadas, centros de investigación y de posgrado, así como organizaciones de la sociedad civil con sede en el Distrito Federal y en los estados de Colima, Guanajuato, Jalisco, México y Sinaloa. Al interior del volumen que estamos presentando, destacan investigadores y grupos de trabajo que abordan problemáticas distintas en entidades como Chiapas, Hidalgo, Morelos, Nuevo León, Querétaro, Tabasco, Veracruz, Yucatán y otros. Así, en la medida de lo posible, la obra expresa la voz de sujetos y actores educativos de diversas zonas del país. (p. 25)

El segundo estado de la cuestión sobre la temática en México se publicó en 2013, coordinado por Furlán y Spitzer Schwatz con el *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* editado por el COMIE y ANUIES, en el que Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez fungen como autores principales del estado de la cuestión sobre convivencia escolar, el cual se ha convertido además de una compilación de estudios empíricos en un referente conceptual sobre el tema en México (INEE, 2016). Aquí se distinguen dos grandes tendencias para el estudio de la convivencia escolar: el enfoque *normativo-prescriptivo*, en el que se ve el tema en función de la prevención de la violencia o como factor de la calidad de la educación y; el enfoque *analítico*, donde se busca comprender el problema en su complejidad e historicidad en su dimensión interrelacional y en cuanto experiencia subjetiva de los involucrados (Chávez Romo et al., 2016; Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013). Estos enfoques se explican más adelante, en el marco teórico.

Actualmente, a nivel internacional se trata de un tema multidisciplinario e interdisciplinario que se aborda desde varios enfoques, en muchos de los casos combinados, como la

pedagogía, la psicología, la sociología, el derecho, la antropología y la ciencia política (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013), aunque en ocasiones la disciplina de los investigadores influye en el énfasis con el que se estudia la convivencia “si la entrada es pedagógica la tendencia es a definir el problema centrándose en la disciplina; si es psicológica, la tendencia es a estudiar las manifestaciones violentas y los “factores de riesgo”; o si es socio-política, a estudiar la convivencia democrática y sus potencialidades para la formación ciudadana” (Furlán & Spitzer Schwatz, 2013b, p. 23). De manera no exhaustiva, a continuación, se enlistan seis de los grupos académicos sobre los que se registraron un mayor número de referencias bibliográficas durante la revisión de la literatura y que fungieron como principales influencias para este trabajo de tesis:

- María Cecilia Fierro Evans encabeza un grupo de investigadores de la Universidad Iberoamericana Campus León (México), es la autora que aparece en más referencias sobre la temática, su enfoque se centra en la perspectiva de la convivencia como gestión, en el sentido más amplio, de la convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Fierro Evans, 2005, 2009, 2011b, 2011a, 2013; Fierro Evans, Carbajal Padilla, Fortoul Ollivier, & Pedroza Obregón, 2019; Fierro Evans & Caso Niebla, 2013; Fierro Evans & Fortoul, 2011; Fierro Evans & Fortoul Olliver, 2015; Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013; Fierro Evans & Mena, 2008; Fierro Evans, Tapia García, et al., 2013; INEE, 2019),
- Por su parte, Azucena Ochoa Cervantes de la Universidad Autónoma de Querétaro (México) es responsable del Observatorio de la Convivencia Escolar, cuyo enfoque se centra en la convivencia democrática y participativa, desde una perspectiva sistémica (personal, interpersonal, escolar, comunidad) (Diez-Martínez, Ochoa Cervantes, & Salinas, 2013; Ochoa Cervantes & Diez-Martínez, 2012, 2013; Ochoa Cervantes & Peiró Gregori, 2010; Ochoa Cervantes & Pérez Galván, 2019; Ochoa Cervantes & Salinas, 2013; Pérez Galván & Ochoa Cervantes, 2017; Salinas & Ochoa Cervantes, 2013).
- Rosario Ortega-Ruiz de la Universidad de Córdoba (España), es una autora multicitada en diversos artículos y su enfoque se basa en el análisis cuantitativo de los factores asociados a la convivencia y violencia escolar (Córdoba Alcaide, Del Rey Alamillo, Casas Bolaños, & Ortega Ruiz, 2016a; Ortega-Ruiz & Zych, 2016; Ortega Ruiz, 1998; Ortega Ruiz et al., 2013; Ortega Ruiz, Monje López, & Córdoba Alcaide, 2009; Ortega Ruiz, Rey Alamillo, & Sánchez, 2012).

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- En el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) trabajan la convivencia primordialmente desde la perspectiva de la vida cotidiana como prácticas interrelacionales, del cual el autor principal es Miguel Bazdresch Parada, (Bazdresch Parada et al., 2014; Gollás Núñez, 2016; Gollás Núñez & Arias Castañeda, 2015; Perales Franco, Bazdresch Parada, & Arias Castañeda, 2013).
  - En el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional hay otro grupo de investigadores que no hacen uso del concepto de convivencia escolar, pero su aproximación de la vida juvenil en el bachillerato se acerca al concepto de convivencia escolar como prácticas interrelacionales por medio de los conceptos de sociabilidad, socialidad y socialización entre pares (Avalos Romero, 2009; Ávalos Romero, 2007, 2012; Grijalva Martínez, 2012; Guerra Ramírez & Guerrero Salinas, 2012; Guerrero Salinas, 2012; Hernández González, 2012; Mejía-Hernández, 2013; Mejía-Hernández & Weiss, 2011; Weiss, 2015, 2012b).

Son pocos los estudios realizados en Educación Media Superior en México, de hecho se considera que es el nivel más desatendido por los investigadores (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, & Juárez, 2013), además que tanto los enfoques como la calidad de estos trabajos son bastante dispares. Entre los hallazgos, se reportan problemas de violencia, intolerancia y exclusión (Cano Valverde & Reyes Ruiz, 2015; Rodríguez-Figueroa, 2015a; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014), algunos de los cuales tienden a formar parte de las relaciones cotidianas (Rodríguez-Figueroa, 2015b), aun así, la mayoría de los estudiantes reportan una percepción positiva de la convivencia en sus planteles, aunque también hay una proporción de alumnos que ven como negativa la forma en que conviven en sus centros escolares (INEE, 2019).

Como se mostró en este apartado, la convivencia escolar tiene alrededor de dos décadas de ser objeto de estudio e intervención en los países de habla hispana, con una importante heterogeneidad en las formas de definirla y en las metodologías para investigarla. Se corrobora que falta una mayor elucidación conceptual para superar el síndrome de Babel al que se enfrentan quienes estudian la temática (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). En la introducción se tomó postura respecto al concepto de convivencia que se adoptó en este trabajo y en el marco teórico se desarrollarán sus implicaciones tanto teóricas como metodológicas.

## 1.2. Objetivos y preguntas de investigación

Con base en la definición de convivencia escolar (ver Introducción) y la perspectiva teórica sociocultural que adopta en este estudio (ver Marco teórico), el objetivo general de la investigación es: explorar la relación que existe entre la dimensión interpersonal de la convivencia escolar (convivencia como prácticas interrelacionales subjetivadas) y su dimensión estructural (conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas) en un bachillerato con altos niveles de violencia.

- Identificar las prácticas interrelacionales de convivencia en la vida cotidiana escolar.
- Aprender el sentido que tiene la convivencia para los actores educativos del plantel (estudiantes, docentes y directivos).
- Conocer la forma en que se gestiona la convivencia escolar del bachillerato.
- Identificar el marco educativo institucional del bachillerato y su relación con la convivencia en el bachillerato.
- Examinar el contexto en que se enmarca la convivencia escolar en el bachillerato.

La pregunta principal del proyecto de investigación es: ¿Qué relación que hay entre la dimensión interpersonal de la convivencia escolar y su dimensión estructural en un bachillerato con altos niveles de violencia?

Las preguntas específicas que se hacen en torno al planteamiento de la investigación son las siguientes:

- ¿Qué prácticas de convivencia hay entre los estudiantes de bachillerato?
- ¿Qué significado tiene para los actores educativos (estudiantes, docentes y directivos) la forma en que conviven los alumnos en el bachillerato?
- ¿Cómo se gestiona la convivencia escolar en un bachillerato con altos niveles de violencia?
- ¿Cuál es el marco institucional en el bachillerato respecto a la convivencia?
- ¿Cómo es el contexto en el que se encuentra el bachillerato estudiado?

## 1.3. Justificación

Convivir y aprender a convivir son retos importantes para las sociedades contemporáneas. Vivir juntos se ha complejizado tanto dentro (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al.,

2013) como fuera (Touraine, 1997) de los espacios escolares, donde el formato tradicional de la educación “ahora se confronta con nuevos sujetos y nuevas prácticas culturales” (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 74) y no ha podido darle una respuesta suficiente para afrontar este panorama. Las investigaciones en México respecto a la convivencia inclusiva, democrática y pacífica coinciden en que las escuelas del país están rezagadas en el desarrollo de competencias para vivir juntos (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013). Al tiempo que la violencia social que se vive en el país impregna a la escuelas que, a su vez, son un reflejo de su contexto (Gatica Reyna & Salazar Mastache, 2015; Yudkin-Suliveres, 2014).

En la literatura sobre convivencia escolar se pueden encontrar dos tipos de justificaciones básicas sobre su importancia (Fierro Evans & Caso Niebla, 2013; Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013): la primera que la ve *como un medio* para alcanzar objetivos como mejorar los aprendizajes o la calidad de la educación (Sandoval Manríquez, 2014), disminuir la violencia escolar (Chávez Romo et al., 2016; Ortega Ruiz, 1998; Ortega Ruiz et al., 2013) o; *como un fin* en sí misma “como utopía, a modo de sueño, ilusión o esperanza de todos los espacios de interacción humana como alternativa de coexistencia pacífica en las distintas sociedades; aspectos estos, donde la educación en tanto dispositivo social, juega un papel trascendental” (Álvarez Cañas, Toro Rico, & Benjumea Pérez, 2014, p. 2), esto es, no sólo como una meta educativa sino como una apuesta para la transformación social “ya que es fuente de aprendizajes para la vida y va más allá de los logros académicos” (Bazdresch Parada et al., 2014, p. 8). Este trabajo se adhiere a la perspectiva de la convivencia como un fin.

En el panorama internacional, Furlán y Spitzer (2013c) señalan que al mismo tiempo que se necesitan investigaciones de amplio alcance, pero también se requieren aquellas que se enfoquen en el detalle: “se requieren miradas a profundidad que impliquen el acercamiento a los diferentes actores mediante enfoques que contemplen y apelen a las subjetividades” (p. 29), esta investigación se inscribe en el segundo enfoque, al tratarse de estudio de caso que busca explorar el fenómeno de la convivencia como gestión y como prácticas relacionales subjetivadas.

La mirada de la convivencia como prácticas interrelacionales cotidianas permite ampliar el espectro de comportamientos observables como “las formas de lenguaje, la confianza y certidumbre, la interacción entre subgrupos de alumnos, los vínculos y su eficacia con los



padres, la atención de las necesidades diferenciadas y las formas de participación de los estudiantes y padres de familia en los centros escolares” (Perales Franco et al., 2013, p. 150). El estudiar a la convivencia desde la gestión escolar permite desentrañar la forma en que las políticas y prácticas escolares dan pie a los procesos “por los cuales se generan espirales de exclusión, fracaso y violencia entre los estudiantes” (p. 112), pero esta perspectiva también permite dar cuenta los procesos de desarrollo socioafectivo y ético que se ponen en marcha en los centros escolares (Fortoul & Araiza, 2013). Para esta investigación se asume una perspectiva integral de la convivencia escolar, que incluye a las dos mencionadas en este párrafo.

Como ya se mencionó, los estudios empíricos sobre convivencia escolar en Educación Media Superior (EMS) en México continúan siendo escasos (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013), “se considera el eslabón perdido de la cadena educativa mexicana, debido a que por mucho tiempo se puso énfasis en la cobertura de la Educación Básica y en el impulso a la Educación Superior, omitiendo el Bachillerato que tendía a ampliarse debido a la curva de crecimiento poblacional” (Carranza-Peña & Sandoval-Forero, 2015, pp. 86–87); no obstante, los estudios realizados en este nivel educativo han presentado un repunte en los últimos cinco años (Cano Valverde & Reyes Ruiz, 2015; Carranza-Peña & Sandoval-Forero, 2015; INEE, 2019; Muñoz-Padilla, 2015; Rodríguez-Figueroa, 2015a). Este trabajo pretende abonar a la comprensión de la convivencia en los bachilleratos mexicanos, que por la edad de los estudiantes presenta características particulares con respecto a lo que ocurre en educación básica (Weiss, 2012a).

Para la selección del bachillerato donde se realizó la investigación se usó el criterio de estudio de casos críticos: se eligió un plantel con altos niveles de violencia. El fenómeno de la violencia también es vista de diferentes maneras dependiendo del enfoque de convivencia que se adopte, ya que si se le ve desde un enfoque neutro puede ser entendida como la principal problemática en torno a la convivencia escolar (Palma Sepúlveda, 2011), o bien como la degradación o contracara de la convivencia desde el enfoque que afirma que la convivencia semánticamente sólo se remite a relaciones positivas (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Se usó este criterio debido a que en el momento de elegir el caso no había estudios extensivos sobre convivencia escolar en Aguascalientes (ni en educación básica ni en media superior) por lo que se usó la información del cuestionario contextual del EXANI-II que se aplica de manera censal a los estudiantes de tercero de bachillerato y

que incluye una batería de preguntas sobre violencia escolar. Ya que, hasta después de haber elegido el plantel y de haber comenzado el trabajo de campo, fue que se publicaron los resultados del estudio de condiciones básicas para la enseñanza-aprendizaje (INEE, 2018a), el que se llevó a cabo en una muestra nacional de planteles de educación media superior y que incluye un apartado sobre convivencia escolar.

### 1.3.1. Planteamiento del problema empírico

Desde hace un par de décadas se ha ido reconociendo la importancia de la convivencia escolar como un elemento central de los procesos educativos formales e informales. Los estudios sobre la convivencia escolar han visibilizado el papel de los centros educativos como el escenario idóneo para poner en marcha procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a la vida en comunidad (Bazdresch Parada et al., 2014; García Raga & López Martín, 2014). Sin embargo, la atención hacia la convivencia escolar nace en un contexto en el que se ha incrementado la preocupación por las diversas manifestaciones de violencia en las escuelas, lo que ha acarreado un exponencial crecimiento de las investigaciones al respecto (Carrillo Navarro, Prieto Quezada, & Jiménez Mora, 2013; Chávez Romo et al., 2016; Gómez Nashiki & Zurita Rivera, 2013; Milcíades, 2015; Tirado Morueta & Conde Vélez, 2015; Velázquez Reyes, 2013), las cuales generalmente describen la presencia o ausencia de ciertos comportamientos violentos en los centros escolares (Chávez Romo et al., 2016), especialmente el acoso escolar o *bullying* pero también aspectos como las llamadas conductas disruptivas y de indisciplina.

Como ya se mencionó, la violencia es considerada como la contracara (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019) o como el problema más importante en torno a la convivencia (Palma Sepúlveda, 2011). En esta investigación se asume que desde ambas concepciones sigue siendo su mayor problema empírico, debido a los efectos negativos, personales y sociales, que tiene tanto para los agredidos como para los agresores que en ocasiones no desarrollan habilidades sociales para desenvolverse en la vida dentro y fuera de la escuela (Cerezo Ramírez & Sánchez Lacasa, 2013).

La presencia de diversas formas de violencia ha sido documentada en varias investigaciones tanto en México (Diez-Martínez et al., 2013; Gómez Nashiki & Zurita Rivera, 2013; Ochoa Cervantes & Diez-Martínez, 2012) como en España (Nicolás Abenza, 2016; Ortega Ruiz, 1998; Ortega Ruiz et al., 2013, 2012; Tirado Morueta & Conde Vélez, 2016),

Argentina (Kaplan, 2016), Brasil (Gomes et al., 2013; Leite & Tocornal, 2012), Colombia (Álvarez Cañas et al., 2014; Milcíades, 2015), Uruguay (Aristimuño & Noya, 2015) y, en general, a nivel internacional (Furlán & Spitzer Schwatz, 2013c). En estudios extensivos realizados en el territorio mexicano se ha puesto de relieve la presencia de una amplia gama de manifestaciones violentas en las escuelas (Aguilera García, Muñoz Abundez, & Orozco Martínez, 2007; Cano Valverde & Reyes Ruiz, 2015).

No obstante, la apuesta de los estudios sobre convivencia escolar, incluyendo éste, recae en entender el fenómeno de las interacciones sociales en los espacios educativos más allá de la violencia, buscando comprenderlo en todas sus dimensiones, ya que no todos los comportamientos en las escuelas son violentos (Ochoa Cervantes & Diez-Martínez, 2012), lo que implica un análisis más profundo considerando la política educativa y sus respectivos programas, su gestión en los centros educativos y lo que ocurre en la vida cotidiana de las escuelas (Landeros & Chávez, 2015).

Por lo tanto, en este trabajo de investigación se entiende a la violencia escolar como el principal problema empírico relacionado al fenómeno de la convivencia escolar, mas no el único, el cual se encuentra presente en las diversas escuelas del país y cuyos esfuerzos por contrarrestarla son muy disimiles y no suficientemente documentados.

### *1.3.2. Planteamiento del problema teórico*

El principal problema teórico sobre los estudios de convivencia escolar es, precisamente, que se trata de un concepto emergente, lo que se traduce en “la falta de un enfoque bien establecido y un corpus de conceptos y categorías analíticas que contribuyan a su comprensión” (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 112), así como en una relativa escases de evidencia empírica sobre su implementación en las aulas y escuelas, de ahí la necesidad de investigaciones que abonen a optimizar su comprensión (Carbajal Padilla, 2013; Diez-Martínez et al., 2013), aunque también se reconoce que es un campo de estudio que progresivamente se ha ido consolidando (Perales Franco et al., 2013).

Tal falta de enfoque consolidado, se refleja en diferentes e incluso contradictoras formas de concebir el concepto de convivencia escolar como interacciones positivas en la escuela, conductas apegadas a las normas, clima favorable para el aprendizaje, desarrollo moral, desarrollo socioafectivo, manejo de conflictos, inclusión de la diferencias, participación en la vida escolar, disminución de la violencia o reducción de las conductas de riesgo

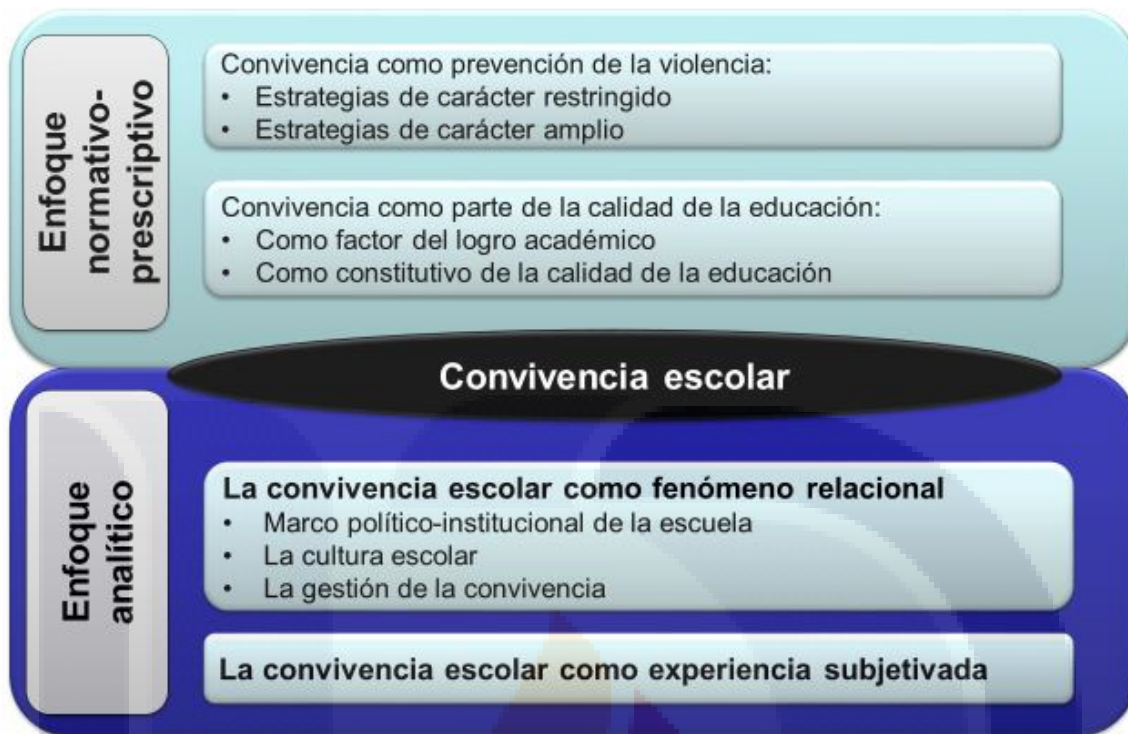
(Bazdresch Parada et al., 2014). Aunado a la ambigüedad, polisemia o falta de consenso en la definición del concepto, subyace una problemática metodológica en torno al abordaje de la convivencia escolar, la cual presenta una paradoja, ya que al mismo tiempo es un fenómeno prácticamente omnipresente pero que tiende a la invisibilidad (Blanco, Hirmas, & Eroles, 2008), de ahí que en esta investigación se exploró el fenómeno desde distintas estrategias metodológicas como se explica más adelante.

De tal manera que la convivencia escolar es un objeto de estudio complejo y multidimensional, por ello se eligió un enfoque teórico sociocultural en el que partiendo del estudio de la vida cotidiana se enmarcan las actuaciones de los agentes en su contexto, explorando las posibles relaciones entre las prácticas sociales y las estructuras sociales, aunque la elección de estudiar la convivencia en ambas acepciones propició que también se empleara un enfoque teórico deductivo/evaluativo en torno a cómo se gestiona la convivencia.

Para finalizar este apartado, se recupera la idea de Fierro Evans, Lizardi, y cols. (2013) quienes señalan que la convivencia escolar se trata de un campo de conocimientos en desarrollo que está asociado a una problemática empírica relevante cuya especificidad impide “su tratamiento efectivo desde un cuerpo de conocimientos ya existente” (p. 112), por lo que se requieren investigaciones que contribuyan a esclarecer sus componentes teóricos y que constituyan evidencia de cómo se desenvuelve el fenómeno en la práctica.

#### **1.4. Ubicación de la investigación respecto estado de la cuestión**

En la revisión de la literatura sobre la convivencia escolar, Fierro y cols. (2013) señalan que prevalecen dos grandes enfoques (ver Figura 1): el normativo-prescriptivo y el enfoque analítico.



**Figura 1. Enfoques sobre la convivencia escolar (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013)**

En el *enfoque normativo-prescriptivo* se ubican las investigaciones en las que “el análisis de la convivencia se realiza en función de la prevención de la violencia o de ciertos parámetros referidos a la calidad de la educación, a partir de los cuales se toman decisiones para intervenir en las escuelas” (Chávez Romo et al., 2016, p. 2) y es visto como un “campo de acción, de intervención e innovación” (Fierro Evans, Tapia García, et al., 2013). Enfoque que se divide en dos: la convivencia como prevención de la violencia que “se reduce el abordaje de la convivencia a prevenir, principalmente, situaciones de maltrato entre escolares” (Chávez Romo et al., 2016, p. 2) y la convivencia como parte de la calidad de la educación donde se “contempla el doble propósito de asegurar, por un lado, el desarrollo cognitivo de los educandos y, por otro, promover su crecimiento socio-afectivo y ético” (Fierro y Fortoul, 2012, p. 17). Básicamente este enfoque contempla las investigaciones que realizan una evaluación de la convivencia y las que proponen formas de mejorarla, regularla o normarla en los centros educativos.

Desde la perspectiva de la convivencia como elemento constitutivo de la calidad educativa se define a la convivencia “como 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 de una cultura para la paz” (Furlán, 2003, citado por Fierro Evans,



Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 80). Un texto paradigmático sobre este enfoque es el de Delors y otros (1996) donde se enuncia el aprender a vivir juntos como uno de los cuatro pilares de la educación y por lo tanto como elemento constitutivo de la misma. La Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirnas & Carranza, 2009), el documento más importante que se ha generado respecto a la temática (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019), se puede ubicar en este nivel porque se trata de una propuesta de autodiagnóstico cualitativo y sus indicadores proponen un modelo ideal convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica aunque están centrados en la gestión de la convivencia más que en la convivencia como prácticas interrelacionales.

El *enfoque analítico* “aborda la convivencia como un proceso social, el cual se constituye a partir de las interacciones cotidianas entre las personas y puede tomar múltiples formas” (Chaparro et al., 2015, p. 22), en este sentido, la convivencia es un proceso interrelacional, individual y colectivo, en el que confluyen actuaciones individuales, intercambios subjetivos, políticas y prácticas institucionalizadas, que configuran cierta cultura escolar (Fierro y Fortoul, 2012). Por lo que se debe hablar de convivencias en plural, debido a que hace referencia a un conglomerado de interacciones que se dan en la escuela, que son cambiantes por lo que sólo podemos acceder al fenómeno de manera indicativa, parcial y provisoria. En el estado de la cuestión (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013) dividen a este enfoque en dos: como fenómeno relacional, que incluye el marco normativo institucional de la escuela, la cultura escolar y la gestión de la convivencia; así como la convivencia como experiencia subjetivada. Es precisamente este enfoque analítico el que permite un acercamiento sociocultural del fenómeno.

El análisis de la dimensión social de la convivencia escolar puede dirigirse a la identificación de las pautas socioculturales que especifican las maneras de relacionarse de los sujetos al interior de la escuela. Esto no basta para comprender la manera en la que sucede la convivencia en la escuela. Es necesario considerar la presencia de otros elementos en la configuración tanto de las pautas socioculturales como de las interacciones sociales. Se trata de reconocer que la convivencia en la escuela sucede en tanto los sujetos participan desde cierta posición y con cierta postura en un contexto situado de práctica social. (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 82)

Como se mencionó en la introducción, para esta investigación se conjuntaron los dos enfoques para el estudio de la convivencia escolar, ya que se estudió la convivencia como prácticas interrelacionales a través del enfoque analítico y de manera inductiva, mientras



que la convivencia como su gestión fue por medio del enfoque normativo-prescriptivo de forma principalmente deductiva a partir del contraste con los indicadores de la matriz UNESCO de convivencia escolar (Hirmas & Carranza, 2009). Por la importancia para este trabajo, aunque ya se incluyó en la introducción, aquí se repita la definición de convivencia escolar en la que se basa esta investigación:

...la convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad. (Fierro Evans, 2013, pp. 9–10)

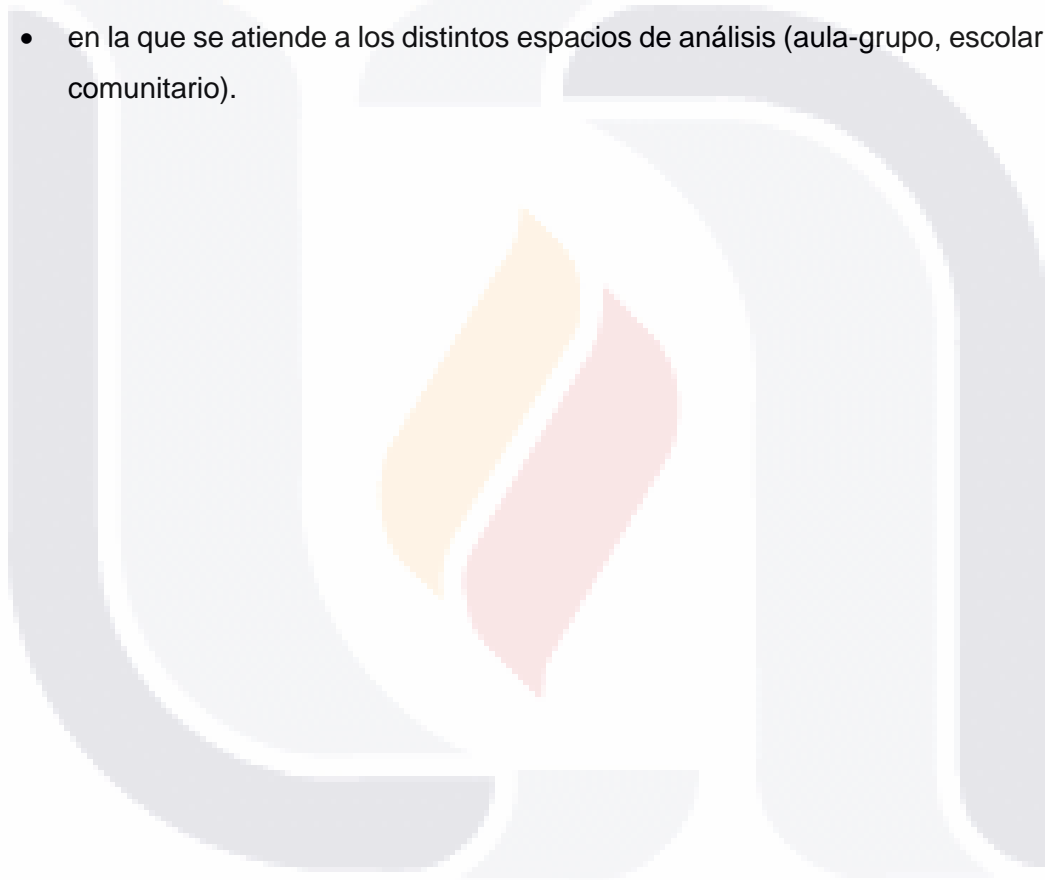
De tal forma que se recupera esta definición ya que incluye la dimensión relacional que se manifiesta en la vida cotidiana, como señalan Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2012) “[p]ara referirnos a la convivencia escolar, nos centraremos en las relaciones interpersonales que se establecen en ese contexto” (p. 10), pero que incluye la dimensión institucional-estructural que se manifiesta tanto en la política y programas como en la propia cultura y gestión escolar, lo que corresponde con lo que Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2012) señalan como el estudio de la convivencia escolar desde una perspectiva amplia, esto es, “observar la escuela como un sistema social de convivencia que cuenta dentro de su organización y su funcionamiento diferentes subsistemas y dimensiones que se impactan y se modifican unas a otras” (p. 10).

Lo anterior es porque si bien las interacciones cara a cara son muy importantes en el estudio de la convivencia escolar, como objeto de estudio ésta va más allá de ellas, ya que es un proceso educativo imbricado en el seno de la institución escolar. De ahí que se busca recuperar tanto el enfoque de la gestión de la convivencia escolar como el de la vida cotidiana escolar. Esto es, tal definición da pie a estudiar la convivencia escolar a través del estudio de la relación entre acción social y estructuras propio de la mirada sociocultural.

Para que el presente trabajo contribuya a una mejor comprensión del conocimiento del tema de la convivencia escolar se opta por una investigación con las siguientes características:

- se trata de un estudio de caso en un plantel de educación media superior;

- se adopta una visión integral de la convivencia escolar, entendida tanto como prácticas interrelacionales, pero también como gestión que los centros escolares hacen de ella;
- realizado desde la mirada de los estudios socioculturales, es decir buscando las relaciones entre acción social y estructura social;
- que utiliza técnicas mixtas de producción y obtención de información a través de recuperar la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos, complementada con información documental;
- en la que se atiende a los distintos espacios de análisis (aula-grupo, escolar y socio-comunitario).



## **2. Marco teórico**

En el presente apartado se hace una discusión sobre el concepto de convivencia escolar a partir de la elección de la definición de Fierro Evans (2013). Después se presenta un planteamiento que distingue el enfoque de la convivencia como prácticas interrelacionales en los centros escolares y el enfoque como gestión pedagógica para aprender a vivir juntos, lo que permite explorar el concepto desde la mirada sociocultural, esto es, buscando conexiones entre las prácticas sociales y las estructuras.

### **2.1. Discusión sobre el concepto de convivencia escolar**

En su revisión del concepto de convivencia escolar, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) señalan que éste ha sido “integrando diversos y aún contradictorios significados, creando confusión e incluso enfrentando una deliberada ambigüedad en el uso del lenguaje” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p. 2), esta multiplicidad de sentidos en los que se usa la palabra convivencia se ha convertido en una problemática en sí misma debido al efecto “Torre de Babel” que conlleva, esto es, que cuando investigadores, políticos y legos se refieren a la convivencia pueden estar hablando de aspectos diversos e incluso antagónicos: “como sinónimo de clima escolar, como antídoto de la violencia escolar, como sustituto de reglamentos de disciplina con un enfoque punitivo o bien, como una oportunidad para construir relaciones y procesos democráticos en las escuelas” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p. 2). Como respuesta a esta problemática las autoras proponen la siguiente definición de convivencia: “Nos pronunciamos por una definición de convivencia escolar en un sentido amplio, lo que significa apuntar a 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-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p. 2). Lo que significa que la convivencia escolar es enseñar-aprender a vivir juntos de manera pacífica.

No obstante, en esta investigación no se está del todo de acuerdo con tal definición porque convivir no es igual a aprender a vivir juntos como pilar de la educación (Delors et al., 1996), ya que convivir de acuerdo con la Real Academia Española es simplemente vivir en compañía de otros sin que conlleve una adjetivación positiva o negativa, de tal forma que la convivencia escolar es la forma en que se relacionan los miembros de los centros educativos, esto es, la convivencia como prácticas interrelacionales. Mientras que la gestión de la convivencia o enseñar-aprender a vivir juntos corresponde con la definición de Fierro-

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Evans y Carbajal-Padilla (2019) ya que hacen referencia a construir una paz duradera en las escuelas por medio de prácticas pedagógicas y gestión escolar. Por ello en este trabajo se considera necesario distinguir entre la convivencia escolar y su gestión porque se encuentran en niveles de análisis distintos, aunque interrelacionados e incluso indisociables, ya que se están retroalimentando continuamente en la vida cotidiana en el sentido de la dualidad de la estructura (Giddens, 1998).

Las investigaciones sobre convivencia escolar realizadas desde el ITESO tienen la perspectiva del concepto como prácticas interrelacionales, por ejemplo Bazdresch Parada (2009) señala que “la convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianeidad de la escuela” (p. 62), por su parte Gollás Núñez (2016) menciona que 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” (Gollás Núñez, 2016, p. 17), a lo que añaden “las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa” (Bazdresch Parada et al., 2014, pp. 91–92), es decir, no sólo las relaciones entre estudiantes sino entre todos los miembros de la entidad escolar.

Respecto al estado de la cuestión, desde el enfoque normativo-prescriptivo generalmente se habla de la convivencia como la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a vivir juntos de manera inclusiva, democrática y pacífica, pero desde el enfoque analítico se habla de vivir juntos haciendo alusión al espectro de prácticas relacionales.

Otro debate respecto a la definición de convivencia es si ésta siempre conlleva una adjetivación positiva o si debe ser neutra, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) se posicionan en la primera postura, mientras los trabajos realizados desde el ITESO se inscriben en la segunda.

Quienes señalan que la convivencia es un término con una connotación positiva argumentan que éste se empleó por primera vez en la historiografía española a principios del siglo XX “para describir una ‘Edad de Oro’ durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones, durante los siete siglos en que los musulmanes gobernaron el sur de España” (Carbajal Padilla, 2013, p. 14). Carbajal Padilla (2013) abonando a esta idea señala que la

particularidad del concepto de convivencia se manifiesta en que no hay una traducción adecuada a otros idiomas como el inglés:

Llama la atención que en la historiografía inglesa se ha mantenido la palabra convivencia en el idioma español; no así en el ámbito educativo, donde existe la tendencia a traducir este concepto como 'coexistencia.' Existe una diferencia importante entre los dos términos. La coexistencia puede entenderse como la relación entre personas o grupos que viven juntos o comparten un espacio determinado sin agredirse, pero sin interactuar activamente entre ellos. El vocablo convivencia, en cambio, va más allá, pues presupone que además de vivir juntas, las personas establecen interrelaciones positivas y no-violentas en los planos personal, social, económico y cultural (Gallardo, 2009; Ray, 2005). Por tanto, vale la pena mantener el término convivencia en su forma original pues se trata de un constructo teórico, el cual no aún cuenta con una traducción adecuada al inglés o a otros idiomas. (Carbajal Padilla, 2013, p. 14)

Sin embargo, si se remite a la Real Academia Española efectivamente coexistir se refiere a la "existencia de una persona o de una cosa a la vez que otra u otras", pero convivir quiere decir simplemente "vivir en compañía de otro u otros", lo que significa que coexistir efectivamente es diferente de convivir, porque el primer término indica que existen dos o más cosas o personas al mismo tiempo sin que necesariamente haya relación entre ellas, mientras que convivir implica vivir en compañía, esto es, que efectivamente hay una relación pero no está adjetivada. De hecho, como pilar de la educación (Delors et al., 1996) en el texto original en inglés es *learning to live together* cuya traducción literal es "aprendiendo a vivir juntos" que si bien se retoma como aprender a vivir juntos de manera positiva, no neutral, hay que considerar que le antecede el verbo aprender en infinitivo, por lo que en esta investigación se considera relevante diferenciar *vivir juntos* de *aprender a vivir juntos*, es decir, diferenciar la convivencia de su gestión.

Desde la perspectiva en la que la convivencia escolar tiene un sentido neutral ésta puede adoptar distintos matices, por ejemplo, puede que se trate de una convivencia "inclusiva o si, al contrario, propicia la exclusión y la marginación; si promueve el diálogo y la negociación como vía para encarar las diferencias y los conflictos, si éstos se enfrentan por la vía de la fuerza, o de acuerdo con reglamentos aplicados de manera arbitraria e inconsistente" (Fierro Evans, 2013). De tal forma que la adjetivación de la convivencia escolar en este caso se hace *a posteriori*, por lo que los adjetivos deben partir de las situaciones concretas de acuerdo con los valores practicados en la cotidianidad de la

escuela y se le puede nombrar como democrática, inclusiva y pacífica, o bien autoritaria, excluyente y violenta. Los trabajos del ITESO también se adhieren a esta perspectiva, ya que buscan “dejar de lado énfasis prescriptivos sobre un tipo de convivencia definido, para dar paso al análisis de la convivencia existente en términos de la vida cotidiana que propone Ágnes Heller” (Bazdresch Parada et al., 2014, p. 92). Incluso sus instrumentos de recolección de información contienen indicadores que se refieren tanto a prácticas relacionales pacíficas como a relaciones violentas como, por ejemplo, una bitácora que busca registrar las muestras de confianza o de desconfianza, las muestras de respeto o de faltas de respeto, y las muestras de relaciones responsables o no, entre otras (Bazdresch Parada et al., 2014).

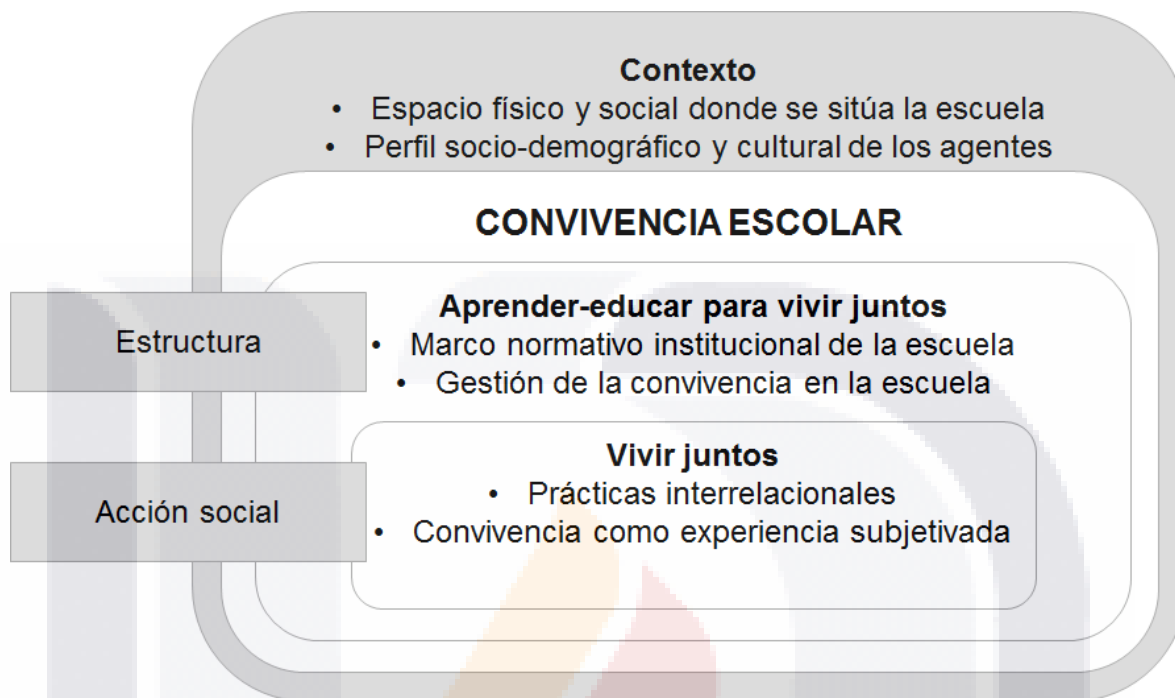
Por la definición que se eligió en esta investigación se adoptaron sus dos acepciones, la convivencia como prácticas interrelacionales se estudió desde la concepción neutra del término, pero la convivencia como su gestión se abordó desde el modelo ideal, positivo, que plantea la matriz UNESCO (Hirmas & Carranza, 2009).

Un tercer debate en torno al concepto de convivencia escolar es si ésta incluye o no a la violencia escolar. Desde la perspectiva de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, (2019) que se enfoca en los procesos de gestión de la convivencia, la violencia escolar se tiene que analizar a través de la forma en que se afrontan los conflictos porque “es el manejo que se haga del mismo lo que determinará que tenga un sentido formativo y por tanto apunte a la convivencia, o bien desemboque en violencia” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p. 11). Desde la mirada de la convivencia como prácticas interrelacionales se considera 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” (Gollás Núñez, 2016, p. 17). De tal forma que desde la perspectiva de las prácticas relacionales la violencia es la contraparte de la convivencia, pero desde la mirada de la convivencia como aprender a vivir juntos la violencia se debe observar a través de cómo se resuelven los conflictos.

En la Figura 2 se presenta la propuesta teórica para el estudio de la convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural que se construyó a partir de la definición de Fierro Evans (2013) que incluye a las actuaciones de las personas de la comunidad educativa e implica indefectiblemente intercambios subjetivos, junto a las políticas y prácticas institucionalizadas que enmarcan a tales actuaciones, ello enmarcado por un contexto físico



y social determinado. La propuesta incluye los dos enfoques que se han comentado en este apartado y su correspondencia con la mirada sociocultural.



**Figura 2. Marco teórico para el estudio de la convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural**

La perspectiva sociocultural es aquella que reconoce que hay condiciones objetivas y subjetivas de la acción social, algunas de estas condiciones se estructuran en procesos macrosociales pero otras se constituyen en los grupos más específicos (en procesos micro y meso-sociales), ante lo que se habla de agentes en lugar de individuos (Bourdieu, 2007; Zalpa, 2011), en el entendido de que éstos se encuentran, a la vez, constreñidos por las estructuras y que las estructuras se sostienen por medio de sus acciones cotidianas, además de que los agentes tienen capacidad de transformar tales estructuras aunque generalmente sea de forma paulatina y que las consecuencias no necesariamente son las buscadas.

Tal relación dual entre estructuras y prácticas sociales es compartida por diversos autores: la teoría de la estructuración de Giddens señala que las “estructuras existen sólo en su actualización en las actividades entendidas de sujetos humanos situados, quienes las reproducen como propiedades estructurales de sistemas sociales insertos en segmentos de espacio-tiempo” (Giddens, 1998, p. 328), esto es, que “la vida social las propiedades de las colectividades y los procedimientos de acción se presuponen mutuamente” (Cohen,



1990, p. 352); Berger y Luckman (1976) mencionan que la “*sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social*” (Berger & Luckmann, 1976, p. 84), esto en una relación circular dialéctica entre tres momentos lógicos que son la exteriorización, la objetivación y la interiorización; para Heller “en la vida cotidiana la actividad con la que ‘formamos el mundo’ y aquella con la que ‘nos formamos a nosotros mismos’ coinciden” (Heller, 1998, pp. 25–26); el planteamiento de Bourdieu plantea esta misma relación entre estructura y prácticas pero, es más completa, al añadir como mediador el concepto de *habitus*, por lo que la “determinación estructural se piensa como realizada a través de un *habitus*, esquemas de pensamiento, de percepción y de acción que posibilitan las prácticas propias de un grupo social y no otras” (Zalpa, 2011, pp. 125–126); la imaginación sociológica de Mills invita a tener una mirada transversal entre lo micro, meso y macro de lo social que nos llama a “percibir la interrelación del hombre [*sic*] y la sociedad, de la biografía y de la historia, del yo y del mundo” (Mills, 1961, p. 23), o dicho de otro modo “la capacidad de pasar de las transformaciones más impersonales y remotas a las características más íntimas del yo humano y de ver las relaciones entre ambas cosas” (Mills, 1961, p. 27).

Para esta investigación se recupera la noción de dualidad de la estructura (Giddens, 1998) que propugna por la reconciliación de estructura y acción, ya que la “estructura es a la vez el instrumento y el resultado de la reproducción de las prácticas” (p. 382), aquí lo que se busca indagar es la relación entre las prácticas de convivencia con las estructuras escolares en las que se enmarcan. De lo anterior, se recupera para este trabajo la idea de estructura como un entramado de instituciones de diverso tipo que operan a través de la acción de los agentes, pero al mismo tiempo les sirven como marco de acción en la vida cotidiana, ese entramado es el que se debe reconstruir en relación con el objeto de estudio seleccionado.

En los siguientes apartados se desarrollan estos dos grandes niveles de análisis sociocultural junto a su respectivo enfoque sobre el estudio de la convivencia escolar en particular: el nivel de análisis estructural corresponde al enfoque de convivencia como aprender a vivir juntos y el nivel de análisis de la acción social al de convivencia como prácticas interrelacionales subjetivadas. A estos niveles de análisis se agrega el del contexto como espacio físico y social donde se desenvuelven los otros dos niveles.

## **2.2. Estructura social: Convivencia escolar como aprender a vivir juntos**

Giddens (1998) señala que en la forma que utiliza el término estructura denota reglas implícitas en la producción y reproducción de sistemas sociales, cuyos aspectos más importantes “son reglas y recursos envueltos recursivamente en instituciones” (p. 60), las propiedades estructurales de los sistemas sociales son sus aspectos institucionalizados “que ofrecen ‘solidez’ por un tiempo y un espacio” (p. 60), por ello que los denomine como regímenes institucionales.

Por instituciones, Giddens (1998) entiende los rasgos más duraderos de la vida social, esto es, las instituciones son aquellas que tienen una duración supraindividual pero sólo existen “como el resultado de las prácticas organizadas en la continuidad de una vida diaria” (Giddens, 1998, p. 71). En un análisis institucional se “pone en suspenso las destrezas y la conciencia de los actores para considerar las instituciones como reglas y recursos reproducidos inveteradamente” (Giddens, 1998, p. 393), las propiedades estructurales se miran como caracteres arraigados de sistemas sociales, las cuales son habilitantes y limitadoras a la vez. Como la estructura es tanto reglas como recursos, es que es constrictiva y habilitante para la acción social. Los constreñimientos son las restricciones impuestas a la acción, aunque no se deben entender como una obligación, ya que los “constreñimientos no ‘empujan’ a nadie a hacer cosa alguna si no ha sido ya ‘arrastrado” (p. 333).

De tal forma que la concepción de estructura para Giddens (1998) hace referencia a las reglas y recursos de los regímenes institucionales que constriñen y habilitan a la acción social, los cuales se exploraran en este trabajo a partir de dos subniveles, uno es el marco normativo institucional de la escuela y el otro que se refiere de manera más específica a la forma en que se gestiona la convivencia dentro del centro escolar seleccionado para la presente investigación.

Para la presente investigación se recupera esta visión de estructura a través de explorar los regímenes institucionales que constriñen y habilitan ciertas formas de convivencia en el plantel estudiado, específicamente, su marco normativo institucional y la gestión de la convivencia que se lleva a cabo de manera interna como centro escolar.

### 2.2.1. Marco normativo institucional de la escuela

La escuela como institución pública y social tiene un marco de acción conformado por “un conjunto de normas y reglas, formas administrativas, organizativas, académicas y laborales que definen funciones, establecen roles y distribuyen responsabilidades entre los participantes y que constituyen la *base dura* de la institución” (Fortoul & Araiza, 2013, p. 72), marco que establece “un referente general y abstracto sobre las maneras de proceder y de hacer en la escuela, conformes al mandato institucional, el cual no se agota en el currículo” (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 82). Estas normas, reglas y formas organizacionales regulan las actuaciones de los agentes educativos, pero al mismo tiempo las posibilitan.

En México existe el Programa Nacional de Convivencia Escolar pero sólo es para escuelas de educación básica, no para las de educación media superior. El texto de Chávez Romo, Gómez Nashiky, Ochoa Cervantes y Zurita Rivera (2016), también en esta línea de investigaciones, analiza la política nacional de convivencia escolar y concluyen que a pesar “de que algunos documentos normativos muestran una perspectiva amplia e integral del tema, se evidencia que las intervenciones educativas se centran en la presencia o ausencia de comportamientos violentos y, de modo preferente, en la violencia entre estudiantes” (p. 11), esto es, que la política nacional de convivencia se caracteriza por un enfoque normativo-prescriptivo de prevención de la violencia.

Úrsula Zurita Rivera (2011, 2013) analiza las políticas públicas, leyes, programas y proyectos gubernamentales y no gubernamentales en torno a las temáticas de convivencia, violencia y disciplina, y afirma que en sentido estricto no ha existido una política pública de combate a la violencia en las escuelas, ya que una política pública supone “una serie de decisiones y acciones coherentes e intencionales, tomadas por diferentes actores para resolver un problema políticamente definido como colectivo, dando lugar a un conjunto de actos formales que pretenden cambiar la conducta de grupos sociales que se supone originaron el problema colectivo a favor de aquellos grupos sociales que padecen sus efectos” (Zurita Rivera, 2013, p. 461). Aunque sí existe una serie de leyes federales y estatales que tienen el objetivo de erradicar y prevenir la violencia escolar como la Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia Escolar en el Estado de Aguascalientes, aunque también han aparecido otras que hablan de convivencia escolar, aunque generalmente continúan tratando del combate a la violencia y el acoso escolar.

En el análisis de reglamentos escolares que realizaron Landeros y Chávez (2015), encontraron, entre otros hallazgos, que los reglamentos tienen diversas expresiones con grado importante de ambigüedad y que tales reglas contienen la posibilidad de dar sustento a prácticas antagónicas a los derechos de los estudiantes, como al propio derecho a la educación ya que quien aplica el reglamento es quien decide qué conductas es una falta y cuál es su sanción.

De tal forma que esas leyes y marcos institucionales no son aplicados al pie de la letra por los actores escolares sino que pasan por un proceso de reinterpretación dentro de los planteles educativos al que se le suele denominar como cultura escolar, la cual supone cierto desfase entre las disposiciones que provienen de las leyes, modelos educativos, programas y proyectos oficiales con la forma en que los actores escolares las interpretan y ponen en marcha en la cotidianidad de los planteles escolares, ya que está “constituida por las interpretaciones y recreaciones de todo lo establecido en el marco institucional por los actores escolares” (Fortoul & Araiza, 2013, p. 72). Este término ayudará durante la investigación a dar cuenta de tales desfases entre lo prescrito y su implementación en la vida cotidiana.

### *2.2.2. Gestión de la convivencia escolar*

La gestión de la convivencia es uno de los componentes de la gestión escolar, y es un eje central tanto analítico como teórico (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013) y uno de los elementos en los que se han centrado una serie de estudios sobre la temática (Fierro Evans, 2005, 2009, 2013; Fortoul & Fierro Evans, 2011; Hirmas & Carranza, 2009; Palma Sepúlveda, 2011; Rodríguez-Figueroa, 2015a, 2017b) y también sobre el cual se posa parte importante de la presente investigación. Es un concepto que “permite considerar los aspectos político-normativos, los administrativos, así como las prácticas pedagógicas de la institución escolar, como intervinientes en perfilar las complejas redes de interacciones que se construyen” (Fierro Evans, 2013, p. 3). La gestión de la convivencia escolar:

Se describe como soporte del proceso educativo y apela a las responsabilidades del equipo directivo a cargo de la escuela. Así mismo, refiere a procedimientos, criterios, instrumentos y recursos disponibles en la comunidad educativa que aseguren que niños, niñas y jóvenes se desenvuelvan en un espacio seguro, justo y libre de violencias, donde aprendan comportamientos y valores democráticos así como el ejercicio de ciudadanía. (UNESCO, 2008, citado por Palma, 2011, p. 71)

Fierro y otros (2013) en el estado de la cuestión sobre convivencia escolar señalan que es precisamente la inclusión de la gestión escolar en el análisis de las interrelaciones que suceden en la escuela el elemento que le diferencia conceptualmente de otros campos como los de ciudadanía, democracia y cultura de paz que se enfocan en aspectos relacionales y de enseñanza-aprendizaje. Incluso Fierro y Fortuol (2012) señalan que la convivencia se desarrolla a través de la gestión escolar “a partir de las prácticas normativas y disciplinarias, las prácticas de cuidado y aprecio, y las prácticas pedagógicas, las cuales transcurren tanto en el ámbito del aula y de la escuela como del espacio socio-comunitario” (p. 18). En este sentido, la gestión de la convivencia escolar son las acciones que los agentes escolares, en especial docentes y directivos, realizan en los planteles para fomentar relaciones sanas entre los miembros de la comunidad escolar y particularmente entre el estudiantado.

Este subnivel, de la gestión de la convivencia en la escuela, se estudiará principalmente a través de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas & Carranza, 2009) por su nivel de sistematización y, al mismo tiempo, de apertura a la realidad empírica. Este instrumento es el documento más influyente que se ha escrito sobre la temática (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019) y es el resultado de un meta-análisis de la literatura sobre convivencia escolar y “busca proporcionar un panorama lo más exhaustivo posible de todas las instancias, espacios y posibilidades con que la escuela puede atender a los objetivos de formación en convivencia democrática y cultura de paz” (Hirmas y Carranza, 2009, p. 60). Su objetivo es acompañar a las entidades educativas en el diagnóstico de las formas de convivencia presentes en distintos espacios y dimensiones de los planteles escolares, con un énfasis en las prácticas y políticas institucionales que conforman la gestión de convivencia escolar.

La Matriz UNESCO (Hirmas y Carranza, 2009) plantea tres dimensiones de análisis: el ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar (ver Tabla 1); los procesos de enseñanza-aprendizaje (ver Tabla 2) y; el clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina (ver Tabla 3); dimensiones que se exploran a través de tres espacios de observación: el aula/curso, el espacio escolar y el socio-comunitario.

Tabla 1. Dimensión: El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar		
Niv. de obs.	Subdimensiones	Indicadores
Espacio curso/aula	[1] La organización y participación de las y los estudiantes se dan en torno a metas compartidas de aprendizaje y de convivencia, apoyados y guiados por su profesor tutor y el aporte de sus padres y/o apoderados	A. Los estudiantes se organizan como comunidad–curso en pos de metas compartidas de bien común
		B. El profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento.
		C. El grupo de madres, padres y apoderados se organizan en torno a proyectos compartidos, fortaleciendo la organización del grupo o curso.
Espacio escolar	[2] El centro educativo se organiza y crea las condiciones y mecanismos para favorecer la participación de todos: alumnado, docentes y equipos directivos, familias y paradocentes; en la construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo.	A. El Proyecto Educativo Institucional contiene principios educativos fundamentales para la organización de la convivencia democrática y cultura de paz.
		B. El equipo directivo y docente genera condiciones y estructuras para la realización de un Plan de Convivencia Escolar (PCE)
		C. Se constituye un equipo responsable que propone y monitorea el plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz.
		D. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes.
		E. El centro escolar garantiza condiciones y mecanismos para favorecer el trabajo colegiado y organización de su profesorado en pro de un proyecto educativo inclusivo y democrático.
		F. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la organización y el aporte de las familias al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático.
		G. El consejo escolar (formado por docentes, alumnos, directivos, familiares) favorece la participación, coordinación y comunicación interestamental.
Espacio socio-comunitario	[3] El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, incorporando los aportes de ésta a la formación de sus estudiantes y constituyéndose en un centro de formación y desarrollo para la comunidad.	A. La escuela genera redes de colaboración con organizaciones sociales, educativas y productivas que apoyan su tarea educadora y constituyen una ampliación del mundo de la escuela.
		B. El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, como centro de apoyo al desarrollo social.



Tabla 2. Dimensión: El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje		
Niv. de obs	Subdimensiones	Indicadores
Espacio curso/aula	[4] Los procesos de E-A y la relación pedagógica apuntan al desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, estimulan el aprendizaje y proveen los apoyos necesarios para que todos aprendan y participen.	A. Los estudiantes desarrollan competencias socioafectivas y éticas para APRENDER A CONVIVIR a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua en instancias de formación tradicionales (Consejos de cursos, orientación, religión, educación cívica y ética, derechos humanos, y/o actividades extraescolares).
		B. Los estudiantes desarrollan competencias para APRENDER A SER personas íntegras, a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua, en las áreas de formación tradicionales.
		C. La gestión pedagógica en el aula incorpora la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado.
		D. Los docentes estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.
		E. Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de los alumnos con NEE.
		F. La evaluación de aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión.
		G. Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración para el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos.
Espacio escolar	[5] La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo favorece el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas de su alumnado y asegura los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación de todos.	A. Los principios educativos fundamentales contenidos en el PEI y Plan de Convivencia favorecen el desarrollo socioafectivo y ético, y el aprendizaje de todos.
		B. El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores.
		C. El centro escolar cuenta con apoyos físicos, materiales y humanos para atender la diversidad.
		D. El centro educativo ofrece a sus estudiantes espacios de participación y formación en valores a través de instancias de participación voluntaria.
		E. El equipo directivo y docente desarrolla acciones para la colaboración de los padres y apoderados en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos.
Espacio socio-comunitario	[6] La escuela coordina las alianzas con la comunidad y servicios socioeducativos de apoyo a los estudiantes con dificultades, para que éstos desarrollen experiencias de aprendizaje y responsabilidad social en su comunidad.	A. La escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes.
		B. Los estudiantes diseñan e implementan proyectos de servicio en la comunidad, pertinentes al contexto sociocultural en el que están insertos

Tabla 3. Dimensión: Climas de relaciones, normas de convivencia y disciplina		
Niv. de obs	Subdimensiones	Indicadores
Espacio curso/aula	[7] El clima de cuidado y relaciones de justicia en el curso, es consecuencia del consenso en torno a valores compartidos, normas de convivencia, y desarrollo de capacidades para la resolución pacífica de conflictos.	A. La comunidad curso co-construye un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad.
		B. El profesor modela actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto.
		C. Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula.
		D. Los docentes aplican procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con dificultades de relación y problemas de conducta, en “riesgo social” o trastornos más graves de personalidad.
Espacio escolar	[8] La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo previene y resuelve problemas de violencia y propicia un clima de buen trato y resolución pacífica de conflictos.	A. El centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución.
		B. El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos.
		C. La normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva.
		D. El centro educativo previene y atiende casos de discriminación, intimidación y abuso de poder.
		E. El equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos.
		F. Los programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, son inclusivos.
Espacio socio-comunitario	[9] El centro educativo establece alianzas con servicios externos para la recreación y desarrollo cultural de la comunidad educativa, y para la prevención y atención de problemas de conducta, violencia y riesgo social, de los estudiantes y sus familias.	A. El centro educativo establece cauces de colaboración con instituciones y servicios externos, para la prevención, detección e intervención de problemas de conducta, vulnerabilidad y riesgo social.
		B. El centro educativo se vincula con instancias deportivas, recreativas y culturales de la comunidad para apoyar el sano uso del tiempo libre de sus estudiantes.

La importancia de la matriz UNESCO, como señala Fierro Evans (2011b), es que “amplía la mirada de quienes investigan procesos de convivencia circunscritos a alguno de estos espacios de observación, a la vez que evidencia el entramado de procesos que se entretajan en unos y otro” (p. 47). En esta investigación se utilizó como base para las entrevistas individuales a directivos, así como para plantear reactivos que se incluyeron en los cuestionarios que se aplicaron a docentes y directivo, como a estudiantes.

En el siguiente apartado se expone nivel de análisis de la acción social que en el campo de investigación de la convivencia escolar corresponde a las prácticas interrelacionales subjetivadas que suceden en el marco de los centros educativos.

### **2.3. Acción social: Convivencia escolar como prácticas interrelacionales subjetivadas**

Este nivel de análisis de la propuesta teórica para el estudio de la convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural (ver Figura 2) corresponde a la acción social, para la cual se retoma la definición clásica de Max Weber (2014): “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (p. 130), esto es, se trata de una práctica realizada por agentes sociales cuyo sentido de acción está orientado hacia otras personas y es a través de éstas que se produce y reproduce la vida cotidiana, la cual logra sedimentarse en prácticas institucionalizadas por medio de la rutinización (Giddens, 1998). La convivencia escolar siempre es una acción social al ser una práctica interrelacional cuyo sentido está referido a otros miembros de la comunidad escolar.

En esta investigación se dividió el concepto de acción social en dos partes, la primera que corresponde a las prácticas sociales y la segunda al sentido de tales prácticas, atendiendo a que las prácticas se pueden estudiar, por ejemplo, a través de técnicas observacionales y visuales como el video y la fotografía, mientras que el sentido, en especial, por medio de técnicas dialógicas como entrevistas y grupos de discusión, aunque ambas se retroalimenten.

### 2.3.1. Convivencia escolar como prácticas sociales

Zalpa (2011) define a las prácticas sociales sencillamente como “las acciones realizadas por los agentes sociales” (p. 129), como se conciben aquí, están relacionadas con la sociología de la vida cotidiana, como cuando Heller (1998) habla del “mundo inmediato” de las personas se refiere precisamente al lugar en que se desarrolla la vida cotidiana, por ejemplo, dice que el ámbito cotidiano del rey es la corte, no el reino. Esto no significa que el radio de acción e impacto de los agentes se limite sólo a ese ámbito, que no tenga relación con las estructuras, más bien la “*vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello*” (p. 25), por lo que después agrega que “en la vida cotidiana el particular se reproduce a sí mismo y a su mundo (el ‘pequeño mundo’) directamente y el conjunto de la sociedad (el ‘gran mundo’) de modo indirecto” (p. 27).

Giddens (1998) apunta que desde la perspectiva sociocultural las investigaciones deben partir del estudio de la vida cotidiana, en el entendido de que “es parte esencial del análisis de la reproducción de prácticas institucionalizadas” (p. 307) y cuya rutina reduce las fuentes inconsistentes de angustia y que es la forma predominante de actividad social cotidiana. Desde esta perspectiva las prácticas sociales han de “entenderse como procedimientos, métodos o técnicas cualificados [*skillful*] apropiadamente realizados por los agentes sociales” (Cohen, 1990, p. 367). Por su parte, Garfinkel (2006) con su propuesta de la etnometodología pone el énfasis en la metodología aplicada por los actores en la vida cotidiana para definir el significado de las situaciones, esto es, trata “la manera en que las acciones se interrelacionan para producir y reproducir acontecimientos diarios” (Clifford, 1998, p. 387). Desde esta perspectiva, las prácticas sociales rutinizadas son acciones donde los sujetos usan su “saber hacer”, procedimientos y reglas de conducta para recrear su realidad social.

Aquí convivir significa compartir vivencias juntos, etimológicamente convivir es conversar, dar vueltas juntos, en diálogo amistoso, lo que significa que la convivencia se encuentra presente en todo acto educativo (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013): “En el ámbito social y en el escolar se presenta como un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, explícito o implícito. Estas interacciones dan como resultado una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, del diferente, y permiten la elaboración de una red o tejido interpersonal” (Bazdresch Parada

et al., 2014, p. 92). Es en estas acciones cotidianas donde ocurren las interrelaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar las que le imprimen a las instituciones educativas una cultura e identidad propia a través de su historia.

La mirada de la convivencia como prácticas sociales cotidianas permite ampliar el espectro de comportamientos observables como “las formas de lenguaje, la confianza y certidumbre, la interacción entre subgrupos de alumnos, los vínculos y su eficacia con los padres, la atención de las necesidades diferenciadas y las formas de participación de los estudiantes y padres de familia en los centros escolares” (Perales Franco et al., 2013, p. 150) y con esto no centrarse en las acciones de violencia escolar como la mayor parte de la literatura sobre la temática ha hecho.

Aquí se define a la convivencia escolar en el sentido de prácticas interrelacionales como aquellas acciones que realizan los actores escolares a través de las cuales establecen relaciones con los demás miembros de la comunidad escolar, en especial las que involucran a los estudiantes entre sí o con el personal de los centros educativos, las cuales tienden a cristalizarse a través de la rutinización y que suponen un dominio práctico de ellas por parte de los sujetos que las llevan a cabo. De tal forma que bajo esta mirada la convivencia debe ser pensada más como una práctica que como un concepto teórico (Bazdresch Parada et al., 2014; Perales Franco et al., 2013).

### *2.3.1. La convivencia escolar como experiencia subjetivada*

Como ya se mencionó, toda práctica social conlleva su lado subjetivo y cuando éste está referido a otras personas es cuando se le denomina como acción social. Giddens (1998) propone una comprensión hermenéutica de los marcos de sentido de los agentes “que sirva para dilucidar la naturaleza del entendimiento de los agentes y, por lo tanto, las razones que los mueven a actuar, por un vasto espectro de contextos de acción” (p. 351), cuyo componente social es la intersubjetividad. En otras palabras, “consiste en hacer evidente la lógica que sustenta las acciones realizadas desde la voz de los propios actores escolares. Se trata de explicitar las razones que están detrás de las acciones” (Fierro Evans, Carbajal, & Martínez-Parente, 2010, p. 26)”.

Giddens (1998) estudia la subjetividad de los agentes a través de dos subniveles que son: la conciencia discursiva, que se refiere a “una conciencia capaz de crear estrategias de



interacción” (Clifford, 1998, p. 385) y; la conciencia práctica, que hace referencia a las “formas de acción establecidas, de las cuales el agente social echa mano para resolver los problemas cotidianos” (Clifford, 1998, p. 385). Dicho de otro modo “la *conciencia discursiva* es la capacidad que tienen las personas de comentar lo que hacen y de explicitar las razones de sus acciones. Por su parte la *conciencia práctica* es puesta de manifiesto en todo aquello que hacen los individuos sin poder verbalizarlo, en virtud de que la mayor parte del saber puesto en acción no requiere ser mediado por el lenguaje” (Andrade Carreño, 2015, p. 90)

La conciencia práctica, para Giddens (1998) es aquel saber mutuo intersubjetivo que no es asequible a la conciencia humana, pero que al mismo tiempo no es inconsciente, es decir es un saber práctico que “consiste en entender las reglas y las tácticas por las que se constituye y reconstituye la vida social diaria en tiempo y espacio” (p. 123), es aquello que aparece transparente a los agentes en el transcurrir de la vida cotidiana pero sobre lo que no se puede argumentar sino que simplemente se hace, lo que “supone una recordación a la que el agente tiene acceso en la *duración* de una acción sin ser capaz de expresar lo que con ello ‘sabe’” (p. 84); la separación con la conciencia discursiva es fluctuante y permeable.

El estudio de la conciencia práctica con respecto a la vida cotidiana es esencial, especialmente en su relación con lo que Giddens denomina *rutinización* de la acción social, en el sentido de que “una rutina es inherente tanto a la continuidad de la personalidad del agente, al paso que él anda por las sendas de actividades cotidianas, cuanto a las instituciones de la sociedad, que *son* tales sólo en virtud de su reproducción continuada” (Giddens, 1998, p. 95).

Giddens (1998) no incorpora explícitamente en su modelo de análisis de la teoría de la estructuración el concepto de estrategias, en cambio el autor acuña la noción de conciencia discursiva entendida como aquello a que los actores pueden “dar expresión verbal, acerca de condiciones sociales, incluidas, en especial, las condiciones de su propia acción” (p. 394), lo que remite a la idea de racionalización de la acción, a través de la cual los agentes pueden brindar razones para explicar los fundamentos de sus prácticas, con el que se enfatiza el carácter deliberado o intencional de la acción. Aunque conciencia discursiva y estrategias no son necesariamente sinónimos, en esta investigación se considera que lo más importante de ambos conceptos es que hacen referencia a las acciones detrás de las



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

acciones de los agentes sociales y con ello se asume que “el concepto de estrategia se revela como un elemento fundamental que nos permite explicar cómo la reproducción y el cambio de las estructuras depende de las prácticas, pero no necesariamente de las voluntades de los agentes” (Zalpa, 2011, p. 146), por lo que el concepto de efectos no deseados asociado al de estrategias es necesario para pensar sobre la reproducción y el cambio de las estructuras.

De lo anterior resulta necesario diferenciar entre lo que un agente realiza, de lo que busca y sus consecuencias, lo que para Giddens (1998), se debe interpretar siempre dentro del curso de una conducta intencional, en el entendido de que los agentes tienen razones para sus actos, las cuales tienen ciertas consecuencias que ellos no necesariamente buscan. Metodológicamente el propio Giddens (1998) habla de que para lograr captar los límites del entendimiento es necesario primero conocer los marcos de sentido de los agentes así como el contexto y los regímenes institucionales que enmarcan a la acción.

En el estado de la cuestión sobre convivencia escolar se habla de que la parte subjetiva de ésta se ha abordado bajo del concepto de clima escolar que se define como “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones” (Fierro Evans, Tapia García, et al., 2013, p. 107), las cuales se han estudiado principalmente por medio de estudios extensivos con instrumentos estructurados. Pero esta concepción de la subjetividad es distinta de la que se adopta en esta investigación, ya que el clima escolar hace referencia a la percepción del entorno escolar y aquí no se limita a ello sino principalmente al sentido que les imprimen los actores escolares a sus prácticas en torno a la convivencia. Más explícitamente, a través de este subnivel de análisis lo que se buscará captar es el sentido que los miembros de la comunidad escolar les imprimen a sus prácticas interrelacionales, la conciencia discursiva para aquellos motivos que los agentes dan para sus acciones y la conciencia práctica para aquellas tan rutinizadas que no se pueden explicar discursivamente.

#### **2.4. Contexto**

El contexto como el marco físico y social en que se desarrolla la acción social se recupera por medio de la noción de espacio social (Giddens, 1998; Heller, 1998; Lefebvre, 1978) y

también a través del perfil sociodemográfico y cultural de las personas que conforman la comunidad escolar. Este contexto es el que sirve como marco en el que se desenvuelve la convivencia escolar.

#### *2.4.1. Espacio social*

El contexto es el escenario donde ocurren las interacciones sociales, por lo que para este trabajo se tomará en cuenta el espacio socio-comunitario donde se encuentra la escuela, porque junto al espacio físico donde está enclavada han de ser incorporados porque condicionan y posibilitan las relaciones sociales que pueden ocurrir dentro de ella.

El espacio social en Giddens (1998) aparece cuando habla de contextualidad, la que define como el “carácter situado de una interacción en un espacio-tiempo, que incluye el escenario de una interacción, unos actores copresentes y una comunicación entre ellos” (p. 394). Heller (1998) habla del “mundo inmediato” de las personas se refiere precisamente al lugar en que se desarrolla la vida cotidiana, por ejemplo, el ámbito cotidiano del rey es la corte, no el reino, lo que no significa que su radio de acción e impacto se limite sólo a ese ámbito, ya que “en la vida cotidiana el particular se reproduce a sí mismo y a su mundo (el ‘pequeño mundo’) directamente y el conjunto de la sociedad (el ‘gran mundo’) de modo indirecto” (p. 27). Giddens (1998) propone una serie de conceptos para el estudio del contexto desde la teoría de la estructuración, de los cuales se recupera los de sedes y regionalización.

Las sedes hacen alusión a una “región física que interviene como parte del escenario de una interacción, con fronteras exactas que contribuyen a concentrar de algún modo una interacción” (Giddens, 1998, p. 399), éstas pueden ser desde una habitación, una calle, la planta de la fábrica, un pueblo, una ciudad, hasta nación, en el caso de esta investigación la principal sede es la escuela. En la definición de las sedes las propiedades materiales del territorio son importantes pero no son suficientes para su entendimiento, Giddens (1998) prefiere “usar el término ‘sede’ más que ‘lugar’ es que propiedades de escenarios reciben un uso sistemático por parte de agentes en la constitución de encuentros por un espacio y un tiempo” (p. 151), esto es, las sedes indican tanto las propiedades objetivas de los escenarios de la interacción pero también sus funciones, usos y significación social, en este sentido, las aulas de la escuela también se convierten en sedes a ser estudiadas.

La regionalización, de acuerdo con Giddens (1998), se define como la “zonificación [dentro

de las sedes] de un espacio-tiempo en relación con prácticas sociales rutinizadas” (pp. 151–152), en ésta el tiempo funge un papel vital, ya que las “zonas semanales y diarias también están puntillosamente categorizadas” (p. 153), además de que la separación entre regiones tiene marcadores físicos o simbólicos. En este sentido la regionalización habla de cierta división, que puede ser formal o informal, de las sedes, relacionadas con los usos de esos lugares. Categoría que será explorada al estudiar la convivencia como prácticas interrelacionales.

Para esta investigación se estudia tanto el espacio social en sentido objetivista, en el sentido de sedes, como características sociales del espacio en donde se sitúan las interacciones cotidianas; como en el sentido subjetivista, más cercanos a la regionalización, como significación social del territorio (Vélez Torres, Rátiva Gaona, & Varela Corredor, 2012). Augé (1998), en este sentido, habla del lugar antropológico que “es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa” (p. 58), el cual tiene un contenido tanto espacial como social, son los agentes quienes en sus prácticas, en un movimiento dialéctico producen y reproducen las construcciones sociales sobre el espacio y el tiempo que le es inherente (Lefebvre, 1978).

Es importante cerrar el apartado apuntando tres precauciones importantes para el estudio del espacio-tiempo social: la primera, es que en la realidad social hay continuidades y discontinuidades (Lefebvre, 1978); la segunda, es indispensable conocer los límites espacio-temporales, en el entendido de que existen “fronteras que son determinadas jurisdiccionalmente, pero también existen fronteras que son resultado de diferencias en las prácticas sociales, culturales y económicas” (Vélez Torres et al., 2012, p. 65) y; la tercera, es no menospreciar la labor que ejerce el poder tienen en la definición del tiempo y el espacio (Harvey, 1994), es decir, en el contexto se desarrolla la vida cotidiana, las interacciones cara a cara y la subjetividad que les subyace, pero las estructuras e instituciones que las enmarcan no deben descuidarse al estudiar su configuración (Lefebvre, 1978).

Las escuelas son espacios que se encuentran rigurosamente estructurados en cuanto a los tiempos y espacios que pueden ser ocupados principalmente por los estudiantes, pero la convivencia escolar escapa a los espacios formales y crea sus propias regiones e incluso

fronteras informales dentro de los propios planteles, lo que será objeto de esta investigación.

#### 2.4.2. Perfil sociodemográfico y cultural de los agentes

En este subnivel de análisis corresponde a un sentido más ampliado del contexto, esto es, el *perfil sociodemográfico y cultural* de los agentes que conforman el fenómeno a estudiar. Esta concepción es semejante a lo que Bourdieu (2007) denomina como las condiciones objetivas de la acción, las cuales “la ciencia aprehende a través de las regularidades estadísticas en calidad de probabilidades objetivamente vinculadas a un grupo o a una clase” (p. 88), probabilidades que, según Bourdieu están correlacionadas con las esperanzas y marcos de acción de los agentes. Estas regularidades estadísticas se estudiarán a través de instrumentos estructurados y la construcción de índices, en particular, los de capital económico y capital cultural.

La categoría de capital económico en la teoría de Bourdieu hace referencia a los recursos monetarios y materiales que pueden ser propiedades heredadas o adquiridas que pueden ser acumuladas y convertidas en dinero (Bourdieu, 2011). En el Anexo 2 se hace una validación de un índice de capital económico en la que se describen los elementos que se consideran conforman este capital como el número de recamaras de los hogares de los estudiantes, si cuentan con ciertos electrodomésticos y servicios, entre otros. De hecho, como el económico es el tipo de capital más cercano al lenguaje *emic*, es el que usa como metáfora para explicar los otros tipos de capital, entre ellos el capital cultural.

El capital cultural puede existir bajo 3 formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987, p. 2)

En la cita anterior Bourdieu explica sintéticamente los tres estados del capital cultural que son el incorporado, el objetivado y e institucionalizado, para esta investigación hizo una validación de un índice de capital cultural (ver Anexo 2) que incluye ítems los dos primeros

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estados como el grado de estudios de los padres, la cantidad de libros en casa y la frecuencia de salidas a eventos culturales, el tercer estado no se consideró porque todos son estudiantes de bachillerato.

El capital económico y el capital cultural están íntimamente relacionados porque “las clases sociales no solo implican desigualdad en la posesión de recursos económicos, sino también en las formas de pensar, de sentir y de actuar (*habitus*)” (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016, pp. 532–533), esto es, que el primero a la postre se cristaliza en el segundo, ya que “el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición [del capital cultural], depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, es decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial” (Bourdieu, 1987, p. 3).

Giddens (1998), sin denominarlas condiciones objetivas de la acción, habla de que los agentes tienen “marcadores” que están asociados con ciertos roles sociales a los que prefiere llamar disposiciones de postura práctica. Tales marcadores tienen un sentido similar al de perfiles sociodemográficos y culturales, en el que incluye principalmente las identidades sociales y los roles (postura práctica) en el espacio-tiempo virtual de una estructura, en el entendido de que el “uso de marcadores estandarizados, en especial referidos a los atributos corporales de edad y de género, es fundamental en todas las sociedades, a pesar de las grandes variaciones observables entre diversas culturas” (p. 308). De tal manera que para esta investigación el perfil socio-económico-cultural de los actores escolares no sólo se tomará en cuenta el capital económico y cultural sino también estos marcadores sociales como el género y la edad. Dichos marcadores y posturas influyen en la subjetividad y en las prácticas sociales de los agentes, ya que ser “un tipo dado de persona no significa simplemente poseer los atributos requeridos, sino también mantener las normas de conducta y apariencia que atribuye el grupo social al que se pertenece” (Goffman, 1981, p. 86). lo que se busca con el estudio de los perfiles sociodemográficos y culturales es explorar las condiciones que enmarcan la acción de los agentes, en el sentido del capital económico, cultural y social que posee, que los han moldeado subjetivamente y que se convierten en recursos que pueden movilizar en y para sus prácticas.

Después de que se ha planteado el marco teórico de este trabajo se procede con la exposición de la estrategia metodológica.





### 3. Estrategia metodológica

Para esta investigación se realizó un estudio de caso con un enfoque metodológico mixto, se optó por un estudio de caso para conocer a profundidad la convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural, esto es, buscando las relaciones entre estructura social (la parte que corresponde a las políticas y prácticas institucionalizadas) y acción social (la actuación de las personas y sus intercambios subjetivos), considerando la particularidad del caso en su contexto.

...la complejidad que naturalmente acompaña la indagación del fenómeno de la convivencia, que si bien resulta un reto para el investigador, también le otorga la posibilidad de ser creativo y buscar alternativas que ayuden a tener una visión más completa y objetiva del fenómeno. (Gollás Núñez & Arias Castañeda, 2015, p. 13)

La elección del caso, un bachillerato de Aguascalientes con niveles altos de violencia escolar, se basó en el criterio de selección de casos críticos, esto es, “aquellos que tienen una importancia estratégica en relación con un problema general [...] se trata de casos que representan el escenario más favorable (o más desfavorable) para la confirmación (o invalidación) de una proposición o de una hipótesis” (Giménez, 2012, p. 52), en esta investigación, al se buscará elegir lo que Seawright y Gerring (2008) denominan casos extremos, esto es, que representen valores inusuales respecto al promedio, casi siempre son la entrada a la exploración abierta y profunda del caso.

Siguiendo a Hesse-Biber (2010), quien señala las razones por las que es conveniente usar estudios de caso mixtos, para esta investigación se eligió este enfoque metodológico: primero, para estudiar a profundidad una población de interés, un bachillerato con niveles altos de violencia escolar; segundo, para incrementar la validez y la confiabilidad a través de la triangulación de resultados de las diferentes técnicas y; tercero, para incrementar el entendimiento del problema de investigación, al estudiarlo de manera intensiva e integral.

La combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un único estudio se entiende mejor, entonces, como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada. (Saukko, 2011, p. 53)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para captar un fenómeno como la convivencia escolar que por su omnipresencia tiende a la invisibilidad, es deseable y necesario, como lo mencionan Bourdieu y Wacquant (2005), “tratar, en todos los casos, de movilizar todas las técnicas que sean relevantes y prácticamente utilizables, dada la definición del objeto y las principales condiciones de la recolección de datos” (pp. 316–317). El propio Giddens (1998) coincide con esta perspectiva que señala complementariedad entre las técnicas cualitativas y cuantitativas (Angrosino, 2012; Barbour, 2013; Flick, 2004; Guber, 2001; Strauss & Corbin, 2002; Valles, 2002), ya que sirven para captar diferentes momentos de la dualidad de la estructura: las “estructuras existen sólo en su actualización en las actividades entendidas de sujetos humanos situados, quienes las reproducen como propiedades estructurales de sistemas sociales insertos en segmentos de espacio-tiempo” (p. 328).

Para indagar la relación entre estructura y acción social, en concordancia con la propuesta metodológica, se emplean métodos mixtos de investigación, buscando emplear las técnicas más adecuadas para captar el objeto de estudio. Esto en el entendido que desde los estudios socioculturales existe la impronta de no sólo tomar en cuenta la experiencia de los sujetos de investigación, sino que es necesario tomar en cuenta tanto las estructuras y los discursos, ya que si “el marco metodológico no deja espacio para que las experiencias traten los discursos y los contextos sociales que las configuran, las experiencias no pueden hablar acerca, o a sus espaldas, de las estructuras sociales que las descuidaron en primer lugar” (Saukko, 2011, p. 328). La perspectiva de los estudios socioculturales implica ir más allá de captar la vida cotidiana en el que no se deben perder de vista los procesos sociales más amplios y la mediación del poder en las relaciones sociales. A continuación, se describen las técnicas de recolección de información utilizadas en la investigación y se explica la función u objetivo que cada una busca cubrir.

### **3.1. Técnicas de recolección de información**

Las técnicas de recolección de información que se emplearon en este estudio son el análisis documental, análisis secundario de datos, entrevistas exploratorias y a profundidad, observación participante, fotografía etnográfica colaborativa, grupos de discusión en lo que se incluye análisis metafórico y cartografía social, así como un cuestionario censal. En la Tabla 4 se presenta una relación de las técnicas con respecto a los objetivos particulares de esta investigación sobre la convivencia escolar en un bachillerato.

Tabla 4. Técnicas de recolección de información respecto a los objetivos de la investigación

Nivel de análisis de la perspectiva sociocultural	Objetivo de la investigación	Información a obtener	Técnicas de recolección de información	Observables
Estructuras sociales: aprender-educar para vivir juntos	Identificar el marco educativo institucional del bachillerato en relación con la convivencia en el bachillerato.	El marco organizativo-educativo del subsistema del bachillerato: reglamentación, estructura, programas, proyectos, política educativa	Investigación documental	Los documentos oficiales del subsistema educativo
			Entrevistas exploratorias	Opiniones y experiencias de personas expertas que trabajan, han trabajado o conocen el funcionamiento de la EMS
		Comparación de resultados académicos respecto a otras instituciones	Análisis secundario de datos	Bases de datos: EXANI-II
	Conocer la forma en que se gestiona la convivencia escolar del bachillerato.	Información sobre cómo se gestiona la convivencia escolar en el bachillerato por medio de la Matriz UNESCO de Convivencia Escolar	Investigación documental	Revisión de documentos del plantel como: el proyecto institucional, el reglamento escolar, programas de estudio, el programa de tutorías y otros documentos internos
			Entrevistas individuales a profundidad	Entrevistas a directivos del plantel sobre la gestión de la convivencia a través de los indicadores de la Matriz
			Entrevista grupal a docentes	Sección de la entrevista sobre cómo gestionan la convivencia en sus aulas
			Cuestionario censal	Sección del cuestionario sobre la percepción de la gestión escolar (tanto en el dirigido a docentes y directivos como el de los estudiantes)
	Contexto	Examinar el contexto en que se enmarca la convivencia escolar en el bachillerato	Información sobre el espacio social en que está ubicado el bachillerato	Análisis secundario de datos
Entrevistas individuales y grupales				Sección de las entrevistas sobre la percepción del espacio socio-comunitario
		Información contextual sobre perfiles sociodemográficos y culturales de los agentes	Cuestionario censal (estudiantes, docentes y directivos)	Sección del cuestionario destinada obtener información socioeconómica y cultural de los agentes (tanto en el dirigido a docentes y directivos como el de los estudiantes)

Acción social: vivir juntos	Identificar las prácticas interrelacionales de convivencia en la vida cotidiana escolar	Las prácticas de convivencia de los estudiantes en el bachillerato	Observación participante		Observaciones en las aulas, recesos, en la entrada y salida de clases
		Que los estudiantes identifiquen formas de convivencia significativas o cotidianas	Fotografía etnográfica colaborativa		Un grupo de estudiantes tomaron fotografías sobre cómo conviven en el bachillerato (con la app EthOS)
		Que los estudiantes identifiquen a través de croquis las prácticas de convivencia que realizan en su escuela	Grupos de discusión	Cartografía social	Grupos de discusión con estudiantes con croquis de la escuela y sus alrededores como detonadores
	Aprehender el sentido que tiene la convivencia para los actores educativos del plantel	Que la comunidad escolar identifique lo que significan las prácticas de convivencia		Análisis metafórico	Grupos de discusión donde los estudiantes proponen metáforas sobre cómo conviven en el bachillerato
		Cuestionario censal		Sección del cuestionario sobre la percepción de la convivencia escolar (tanto en el dirigido a docentes y directivos como el de los estudiantes)	
		Entrevista grupal a docentes		Sección de la entrevista sobre cómo perciben la convivencia en su plantel	

## 3.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo de la presente investigación comenzó en febrero de 2017 y se concluyó en marzo de 2019, aunque de forma más intensiva la recolección de información en el bachillerato tecnológico seleccionado se realizó entre febrero y noviembre de 2018.

El 6 de octubre de 2017 se acudió junto con la Dra. María Eugenia Patiño López, directora de esta tesis, a la primer reunión con el director del plantel en la que tanto verbalmente como por escrito se solicitó el permiso para realizar el estudio de caso sobre convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural en su plantel, se le hizo saber del cronograma de trabajo, que la información que se obtuviera se presentaría cuidando el anonimato de las personas y de la institución en cualquiera de los productos que se deriven de este trabajo, así como algunos de los beneficios de participar en la investigación. Aquí cabe apuntar que a finales de 2018 hubo un cambio en la dirección del plantel y el acceso a la escuela fue más restringido.

A continuación, se presenta la definición, descripción y explicación de las técnicas de recolección de información, en donde se da cuenta de los tiempos en que se realizó el trabajo de campo, así como el proceso de captura, escaneo, transcripción y codificación de las evidencias generadas a partir de cada técnica.

### 3.2.1. Análisis secundario de datos

El análisis secundario de dato es el uso de fuentes de datos, en este caso de bases de datos cuantitativas, con un propósito complementario, adicional o diferente al presentado en el informe original del que provienen los datos (Scribano & Sena, 2009; Zúñiga Zárate, 2011), esto es que “el nuevo análisis no sea repetición de los análisis conocidos ya realizados con los datos, sino hacer tratamientos diferentes, interpretaciones distintas, adicionales” (Scribano & Sena, 2009, p. 102). Las bases de datos de los censos nacionales, de las encuestas periódicas o no periódicas, de los estudios de cohorte o longitudinales, los datos administrativos, entre otros (Smith, 2012), tienen el potencial de “diversas posibilidades de análisis, los cuales van más allá de las preguntas de investigación e hipótesis de los autores originales” (Zúñiga Zárate, 2011, p. 132). Smith (2012) sostiene que una excelente aplicación de este método es su uso en estudios con métodos mixtos.

Una de las principales ventajas del análisis secundario de datos es que permite a los investigadores acceder a información a una escala que sería difícil replicar por sí solos, otra de las ventajas el tener la posibilidad de analizar los datos bajo una nueva perspectiva teórica distinta a la original, además, reduce los costos y los tiempos y se aprovecha la información disponible (Smith, 2012). La principal desventaja es que “es muy improbable que las bases de datos originales tengan todas las variables que el investigador requiere para dar respuesta a su modelo teórico o a las hipótesis base” (Zúñiga Zárate, 2011, p. 133). Para esta investigación se empleará el análisis secundario de datos en dos momentos, primero para seleccionar el bachillerato y compararlo respecto a los demás planteles del estado y segundo para explorar el contexto en el que se sitúa el centro escolar.

Respecto al primer momento, el 31 de agosto de 2017 se llevó una carta a la Dirección de Planeación y Evaluación del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) para solicitar las últimas tres bases de datos disponibles del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II). El 5 de septiembre de 2017 se recibieron las bases de datos de 2015, 2016 y 2017, junto a sus respectivos libros de códigos. Se recurrió a la información del EXANI-II debido a su carácter censal, a que cuenta con una batería de preguntas sobre el contexto de los estudiantes y que tiene seis preguntas específicas sobre violencia escolar. Los objetivos de analizar las bases de datos del EXANI-II fueron identificar escuelas con altos niveles de violencia para seleccionar el caso a estudiar; así como explorar el contexto y algunos resultados de las escuelas de Educación Media Superior del estado de Aguascalientes. Para ello se realizó la validación de tres índices para cada una de las bases de datos (ver Anexo A): índice de violencia escolar, índice de capital económico e índice de capital cultural.

Un segundo momento del análisis secundario de datos se llevó a cabo para explorar el contexto social en el que está ubicado el bachillerato elegido, para ello se recabó información estadística de INEGI y CONEVAL, más específicamente a través del Sistema Estatal y Municipal de Base de Datos y del Inventario Nacional de Viviendas, que se complementó con información del cuestionario censal que se aplicó en el centro escolar seleccionado, ya que no necesariamente la población del bachillerato coincide con los residentes de las zonas aledañas.



### 3.2.2. Análisis documental

Para Dalla Corte (2007) las fuentes documentales “son fondos que brindan información, es decir, instrumentos de los cuales nos valemos para responder una pregunta y satisfacer así una necesidad de información determinada” (p. 118), entre las que se pueden encontrar publicaciones periódicas, publicaciones gubernamentales, los debates parlamentarios, documentos privados de los departamentos gubernamentales, documentación pública de organizaciones no gubernamentales, corporaciones, organizaciones benéficas e instituciones, diarios, las biografías, la narrativa y la poesía, los blogs, o diarios en Internet, los correos electrónicos, los grupos de noticias y los tableros de anuncios (Rapley, 2014).

Por su parte Strauss y Corbin (2002) nombran a la investigación documental como análisis de la literatura no técnica, los cuales “se pueden usar como datos primarios, para complementar las entrevistas y observaciones de campo, o para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de los conceptos que emergen de los datos” (p. 39), esto recordando que es necesario tomar en cuenta que la “selección del repertorio de fuentes que se pueden aprovechar en un trabajo de investigación no es en absoluto una operación mecánica” (p. 119) sino *ad hoc* a los objetivos de investigación.

El análisis de fuentes documentales, o de literatura no técnica, sirvió en diversos momentos y para ayudar a cubrir distintos objetivos particulares de la presente investigación, n el nivel más cercano a la estructura social, para explorar los regímenes institucionales a través del marco educativo institucional del bachillerato por medio de estudiar su reglamentación, estructura, programas, proyectos, política educativa, entre otros documentos, especialmente, oficiales del subsistema educativo.

La gestión de la convivencia escolar se indagó principalmente a través de entrevistas a directivos y personal docente, pero se complementó con diversos documentos internos del centro escolar como el proyecto institucional, el reglamento escolar, programas de estudio, el programa de tutorías, entre otros, principalmente porque estos documentos contienen información detallada sobre las políticas y prácticas institucionalizadas que conforman la gestión escolar específica del centro educativo, así como porque ayudan a superar los obstáculos de la memoria de los agentes. Así mismo, a través de los documentos oficiales tanto del plantel como del subsistema se recuperan las estrategias institucionales que se

tienen respecto a la convivencia. Algunos de documentos recopilados del plantel, que los directivos del plantel facilitaron para esta investigación, son los siguientes:

- Reglamento de alumnos del [subsistema].
- Programa Nacional de Orientación Educativa del [subsistema].
- Programa Nacional de Tutorías del [subsistema].
- Listas de asistencia el semestre agosto 2017 – enero 2018.
- Croquis del plantel.
- Plan de Mejora Continua. Ciclo Escolar 2017 – 2018.
- Análisis de indicadores internos del plantel. Agosto 2017.
- Análisis general de resultados. Agosto 2017.
- Análisis FODA. Agosto 2017.
- Plan de Asistencia y Asesoría Académica. Agosto 2017.

### 3.2.3. Entrevistas

La entrevista es una técnica de recopilación de información que pretende establecer un encuentro comunicativo para recuperar información desde la perspectiva del entrevistado, las entrevistas cualitativas son “conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica” (Valles, 2002, p. 41). En esta investigación se realizaron tres tipos de entrevistas: exploratorias, a profundidad y una grupal.

Para indagar sobre el marco educativo institucional del bachillerato seleccionado se efectuaron tres entrevistas cualitativas exploratorias con informantes clave (ver Anexo B) que han conocido de primera mano sobre la situación y las problemáticas que se viven en general en la Educación Media Superior en Aguascalientes, esto es, entrevistar agentes que trabajen o hayan trabajado directamente en las subdirecciones gubernamentales o que tenga experiencia directa con los planteles del estado. Esto con el objetivo de examinar, principalmente, el nivel de análisis más cercano a la estructura social sobre cómo se aprende-educa para vivir juntos en los centros de educación media superior del estado, estas entrevistas también abonan a la comprensión de otros niveles como el del contexto, el de las prácticas y de los marcos de sentido. La primera, realizada el 28 de febrero de 2017, con un investigador especialista en temas educativos que fungió como directivo

estatal de Educación Media Superior; la segunda, el 3 de marzo del mismo año, con dos académicas especializadas en temas de género y educación para la paz que fungieron cargos directivos en el programa Construye T en el estado de Aguascalientes y la tercera, el 21 de agosto de 2017, con una investigadora del estado especializada en Educación Media Superior (ver Tabla 5).

**Tabla 5. Información de las entrevistas a directivos y docentes**

Código	Descripción	Área	Fecha y hora	Duración
IHE1	Informante externo. Hombre. Externo. # de informante	Exdirectivo e investigador	28/02/2017; 14:20	1:04:20
IMME2	Informante externo. Mujeres. Externas. # de informante	Exdirectivas	03/03/2017; 09:33	1:27:49
IME3	Informante externo. Mujer. Externa. # de informante	Investigadora	21/08/2017; 12:17	29:07
DHA1	Directivo. Hombre. Ambos turnos. # de directivo	Dirección	12/10/2017; 10:41	53:08
DHA2	Directivo. Hombre. Ambos turnos. # de directivo	Prefectura	12/10/2017; 11:41	36:39
DHA3	Directivo. Hombre. Ambos turnos. # de directivo	Vinculación	18/10/2017; 12:30	42:08
DMA4	Directiva. Mujer. Ambos turnos. # de directivo	Orientación	18/10/2017; 13:16	1:05:06
DMV5	Directiva. Mujer. Turno vespertino. # de directivo	Tutorías	19/10/2017; 14:08	45:28
DMA6	Directiva. Mujer. Ambos turnos. # de directivo	Coord. académica	24/10/2017; 10:15	1:16:42
DMA7	Directiva. Mujer. Ambos turnos. # de directivo	Servicios escolares	24/10/2017; 11:51	38:07
DMM8	Directiva. Mujer. Turno vespertino. # de directivo	Tutorías	25/10/2017; 10:29	56:16
EGDA1	Entrevista grupal. Docentes. Ambos turnos	Docentes	15/03/2019; 14:15	15:19

Se realizaron ocho entrevistas individuales a profundidad con directivos (ver Anexo C), guiadas a través de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas & Carranza, 2009) ,en las que se investigan las dimensiones organizacional, de enseñanza-aprendizaje y el clima de relaciones y normas de convivencia, en tres espacios que son el aula/curso, el espacio escolar común y el espacio socio-comunitario. Tuvieron la finalidad de conocer las particularidades del puesto de las personas entrevistadas en relación con la gestión de la convivencia escolar, además de indagar sobre su percepción sobre la forma en que se convive en su centro escolar (ver Tabla 5). Del total de las entrevistas cuatro son mujeres y cuatro hombres pertenecientes al turno matutino y vespertino.

También se llevó a cabo una entrevista grupal con docentes de ambos turnos (ver Tabla 5) en la que participaron dos mujeres y cinco hombres. En ella se exploraron de manera general algunas estrategias de gestión de la convivencia que realizan en sus aulas, así como la percepción que tienen sobre la forma en que se convive en sus respectivos grupos escolares.

#### 3.2.4. Observación etnográfica

La observación etnográfica es un “proceso de aprendizaje mediante la exposición a las actividades, del día a día o rutinarias de los participantes en el entorno de investigación, o la participación en ellas” (Schensul y cols., 1999 en Angrosino, 2012, p. 82). García y Casado (2008) mencionan que la observación participante en las ciencias sociales sirve para “dar cuenta de cómo en la vida social se entrelazan sentidos y prácticas” (p. 47). Por su parte, Rapley (2014) señala que la observación es una técnica de investigación sociocultural porque se “ha comenzado a dar la espalda a un enfoque basado únicamente en los datos de entrevista o de grupos de discusión. El problema para algunos investigadores es que con este tipo de datos se depende únicamente de autoinformes de los participantes o de relatos de lo que hacen” (p. 43), por lo que requiere un “*enfoque en lo que hacen las personas en el contexto de su vida cotidiana*” (p. 43).

La observación participante nos instiga a hacer este viaje al encuentro de las *razones* que los agentes sociales, las personas implicadas en un determinado fenómeno, movilizan y activan en un escenario y situación determinados. Su método es el de acercarnos al ámbito mismo en el que *está pasando* el proceso que estudiamos; su ánimo, el de inscribir los fenómenos sociales de nuestro interés en las *prácticas* y *sentidos* que los sustentan. (García & Casado, 2008, p. 51).

La observación etnográfica se empleó como una técnica de recolección de información de vital relevancia para el estudio de la convivencia en la vida cotidiana escolar como prácticas interrelacionales, por lo que la observación participante sirvió para dar cuenta de las prácticas mientras que las técnicas orales coadyuvaban a captar los sentidos de la acción, aunque ambas se retroalimentaron para comprender de mejor manera al objeto de estudio.

Para esta técnica se llevó un registro digital de anotaciones, se tomaron 240 fotografías, se registraron 100 notas de audio y se grabaron 50 vídeos por medio de una aplicación para

teléfonos móviles denominada Ethnographic Observation System (EthOS). La observación etnográfica se concentró en el espacio escolar y el socio-comunitario, mientras que para el aula se recurrió a la fotografía etnográfica colaborativa que se explica más adelante.

En la Tabla 6 se presenta la sistematización de las fotografías tomadas en el proceso de observación etnográfica, organizadas por espacio de observación, lugar, grupos de estudiantes y respecto a lo que contribuyen al marco teórico, al ser una tabla cruzada realizada en el programa de análisis cualitativo Nvivo 12, es una tabla interactiva, por lo que al darle doble clic sobre cualquier cruce de la tabla presenta las fotografías agrupadas según se requiera.

**Tabla 6. Sistematización de las fotografías de observación etnográfica**

		Marco teórico			Estudiantes			
		Prácticas	Gestión	Infraestructura	Grupo(s) mixto	Grupo(s) mujeres	Grupo(s) hombres	
Espacio de observación	Aula/Grupo	0	0	2	0	0	0	
	Escolar	241	8	89	188	167	137	
	Socio-comunitario	43	0	13	34	31	20	
Lugar	Cancha	32	0	9	25	3	7	
	Patio principal	125	5	8	93	104	76	
	Planta baja	8	0	0	8	4	4	
	Primer piso	2	0	4	0	0	0	
	Esquina trasera	5	0	12	3	5	2	
	Estacionamiento	0	0	8	0	0	0	
	Avenida	1	0	6	1	0	0	
	Afuera del plantel	18	0	4	10	15	6	
	Parada de autobús	15	0	1	14	8	6	
	Entrada principal	13	1	5	13	8	8	
	Pasillos	35	1	10	26	22	22	
	Dirección	0	1	7	0	0	0	
	Bodega	0	0	2	0	0	0	
	Escaleras	0	0	10	0	0	0	
	Jardín	0	0	3	0	0	0	
	Laboratorio de cómputo	0	0	2	0	0	0	
	Baños	0	0	6	0	0	0	
	Cafetería escolar	30	0	7	29	29	26	
	Actores escolares (no alumnos)	Directivos	16	2	0	17	12	11
		Docentes	16	4	0	12	11	9
Prefectos		25	0	0	24	18	13	
Familiares		0	1	0	0	0	0	
Varios		0	0	0	0	0	0	
Vigilante		4	1	1	0	4	0	
Ninguno		223	0	55	169	153	124	

Las fotografías anteriores se emplearon principalmente para ejemplificar las principales prácticas de convivencia del alumnado en el espacio escolar y el socio-comunitario, así como para ilustrar las condiciones de la infraestructura del bachillerato seleccionad y sus alrededores.

### 3.2.5. Fotografía etnográfica colaborativa

Banks (2010) señala que existen básicamente tres tipos principales de investigación visual en las ciencias sociales: el primero, al que el autor denomina como el uso de imágenes para estudiar la sociedad “gira en torno a la creación de imágenes por el investigador social (típicamente, fotografías, películas y cintas de vídeo, pero también dibujos y diagramas) para documentar o analizar posteriormente aspectos de la vida social y la interacción social” (pp. 24–25); el segundo, denominado como el estudio sociológico de las imágenes “gira en torno a la recogida y el estudio de imágenes producidas o consumidas por los sujetos de la investigación” (p. 25) y; el tercero que combina los dos anteriores, es la creación y el estudio de la imagen de forma colaborativa que “se utiliza en los proyectos en los que el investigador social y los sujetos de estudio trabajan juntos, tanto con imágenes preexistentes como en la creación de imágenes nuevas” (p. 26).

Al tercer tipo de investigación visual en la presente investigación se le denomina como fotografía etnográfica colaborativa, recuperando la idea del “viaje a la ciudad” que Corona Berkin (2011) plasma en su libro *Postales de la diferencia. La ciudad vista por fotógrafos wixáritari*, en la que se le entregaron cámaras fotográficas a un grupo de jóvenes wixárikas que llevaron a visitar la ciudad de Guadalajara, a quienes se les instruyó en el uso de las cámaras y se les pidió que tomaran fotografías de la ciudad como investigadores, después se entrevistó a cada uno sobre la selección de las tomas, lo que querían capturar y si resultó como esperaban. Con esta técnica de investigación “se busca construir historias visuales desde los sujetos mismos, a diferencia de las que se conocen y son producto de miradas externas, muchas veces orientadas por estereotipos” (Corona Berkin, 2011, p. 23).

La fotografía etnográfica colaborativa se empleó en este trabajo de investigación como una técnica que busca dar cuenta desde la perspectiva de los estudiantes de sus prácticas de convivencia y el sentido que les atribuyen a éstas, por lo que esta técnica sirve tanto para explorar el nivel de análisis de la acción social, tanto sobre las prácticas como para los



marcos de sentido. Se recurrió a esta técnica para acceder a la forma en que los estudiantes conviven en la vida cotidiana escolar debido a que hay aspectos “de la vida y el entorno de los sujetos de investigación de los que el investigador, simplemente, no puede disponer” (Banks, 2010, p. 111) o que la interferencia del investigador alteraría la propia cotidianidad de los acontecimientos, como es el caso de la cotidianidad dentro de las aulas, sus convivios y festejos.

Para esto se reunió un grupo heterogéneo de estudiantes para que tomaran fotografías sobre cómo conviven en el bachillerato, a través de la aplicación EthOS que permite que los participantes personas documenten sus experiencias cotidianas, que las titulen y que realicen un comentario sobre ellas, además de que automáticamente se guarda la geolocalización de dónde se tomó la fotografía.

El viernes 18 de mayo se realizó la primera etapa de la fotografía etnográfica colaborativa, que consistió en la realización de dos talleres de capacitación a los estudiantes que de manera voluntaria accedieron a ser parte de la investigación, uno para el turno matutino y otro para el vespertino: un total de 21 estudiantes, uno de cada grupo, participaron en las sesiones de capacitación: 11 del turno matutino y 10 del vespertino, del 21 de mayo al 1ro de junio de 2018 fue el periodo en el que los estudiantes estuvieron tomando fotografías a través de la aplicación. Se realizó un seguimiento para verificar si estaban subiendo fotografías y se realizaron un par de visitas a los estudiantes para ver posibles problemáticas y alentar la continua participación, con lo que se detectó que nueve no estaban participando: la mayoría por problemas con su celular, un par por problemas con la aplicación y una alumna decidió retirarse de la investigación por decisión personal. De tal forma que fueron 12 estudiantes quienes tomaron un total de 117 fotografías en los nueve días hábiles que duró la investigación.

En la Tabla 7 se presenta la sistematización de las fotografías tomadas por los alumnos que se realizó en el programa Nvivo 12, en la que se indica el número de fotografías por turno, sexo, semestre, espacio de observación y respecto a lo que contribuyen en torno al marco teórico. Cabe señalar que esta tabla en el programa permite, al dar doble clic sobre cualquier celda, acceder a las fotografías clasificadas en la tabla; por ejemplo, si se selecciona el cruce de “mujer” y “matutino”, el programa muestra las 21 fotografías tomadas por alumnas del turno matutino.

**Tabla 7. Sistematización de la fotografía etnográfica colaborativa**

		Matutino	Vespertino	Total
Sexo	Mujer	21	35	56
	Hombre	18	43	61
Semestre	2do	3	31	34
	4to	25	45	70
	6to	11	2	13
Espacio de observación	Aula/Curso	34	20	54
	Escolar	5	38	43
	Socio-comunitario	0	20	20
Marco teórico	Prácticas	21	55	76
	Gestión de la convivencia	17	22	39

Para el análisis de las imágenes Banks (2010) habla de dos tipos de narrativa que son la interna y la externa: la primera responde a la pregunta "¿Qué aparece en esta imagen?" de un modo descriptivo; la segunda es "la historia que se construye respondiendo preguntas como: '¿Quién hizo esta foto?', '¿Cuándo la hizo?', '¿Por qué?' [...] considerando la imagen como un nodo o un canal en una red de relaciones sociales humanas" (Banks, 2010, p. 34). Para explorar estas narrativas, el 6 de junio de 2018, se efectuaron dos grupos de discusión con los estudiantes que participaron en la capacitación de la fotografía etnográfica, una con los estudiantes del turno matutino y otra del vespertino, aunque no hayan podido subir fotografías, con excepción de la alumna que decidió retirarse de la investigación. En estas sesiones se seleccionaron algunas fotografías que los estudiantes tomaron y se les preguntó sobre su experiencia realizando la fotografía etnográfica, a los autores de las fotos se les inquirió por qué tomaron la fotografía y su significado, mientras que a los demás participantes si las fotografías de los demás les eran significativas, sobre las similitudes y diferencias respecto a la convivencia en sus grupos escolares.

### 3.2.6. Grupos de discusión

Los grupos de discusión son entrevistas grupales en las que el investigador estimula activamente la interacción y debate del grupo, cuyo objetivo principal es buscar consensos y disensos en torno a una temática, esto es, el investigador no sólo debe fungir como moderador sino que debe encargarse del desarrollo de una guía temática, seleccionar material de estímulo que fomente el debate (al que se denomina como detonadores),

conformar un grupo que asegure “que los participantes tienen lo bastante en común entre sí para hacer que el debate parezca apropiado y disponen, no obstante, de experiencias o perspectivas lo suficientemente variadas para permitir cierto debate o diferencias de opinión” (Barbour, 2013, p. 25).

Los grupos de discusión son un espacio privilegiado para la reconstrucción de las formas de convivencia en la escuela debido a que en ellas los actores de la comunidad escolar pueden contrastar puntos de vista, complementar las vivencias y hacerlas colectivas, indagar sobre los significados que se le atribuyen a los eventos y a las relaciones, así como poner en común sus sentires. Además, son óptimos para el estudio de fenómenos de significación de la vida cotidiana porque permiten “acceder a perspectivas sobre temas a los que los participantes pueden haber prestado antes poca consideración” (Barbour, 2013, p. 54), en el sentido de hacer lo familiar extraño.

Para contribuir a conocer la convivencia en la vida cotidiana escolar como prácticas interrelacionales se realizaron grupos de discusión usando el método denominado como cartografía social en donde los estudiantes identificaron a través de un mapas y croquis las prácticas de convivencia que ocurren en su escuela, esto es, se usa el mapeo como detonador de la discusión. Mientras que para abonar a la comprensión de la convivencia escolar como experiencia subjetivada se llevaron a cabo grupos de discusión a través de la propuesta denominada análisis metafórico (Zalpa, 2014), donde los participantes propongan metáforas que funjan como detonadores sobre cómo conviven en el bachillerato. A continuación, se explicitan los tipos de grupos de discusión que se emplearon en esta investigación.

### *Cartografía social*

Se recurrió a la cartografía social como “una metodología participativa y colaborativa de investigación que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico” (Vélez Torres et al., 2012, p. 63), esto es, “tiene como fundamento la apertura a formas de conocer y experimentar los territorios” (Montoya Arango, García Sánchez, & Ospina Mesa, 2014, p. 192), la cual se expresa de manera material en representaciones gráficas que son mapas elaborados por los participantes que se construyen (se dibujan) de manera dialógica. Los mapas elaborados por los participantes

de los grupos de discusión, dentro de la perspectiva sociocultural que se adopta en esta investigación, sirven para visibilizar las prácticas de convivencia que los estudiantes encuentran significativas en el bachillerato en torno los espacios aula-curso, escolar y socio-comunitario, a través de mapas creados como datos etnográficos junto a su significación por medio de las participaciones verbales de los estudiantes, ya que los mapas no se entienden “sin su correspondiente testimonio oral” (Licona Valencia, 2003, p. 28).

Se realizaron dos sesiones de cartografía social el día 3 de abril de 2018, uno con estudiantes del turno matutino y otro, del vespertino, y otras dos el 7 de septiembre de 2018; en cada sesión participó un estudiante de cada grupo, buscando equilibrio entre el número de hombres y mujeres cuya participación fue voluntaria. En la Tabla 8 se muestra el número de evidencias (mapas) que se recopilaron en las cuatro sesiones de cartografía social, las cuales fueron escaneadas y sistematizadas (agrupadas por turno, sexo, semestre y espacio de observación) por medio del programa Nvivo 12:

**Tabla 8. Sistematización de la cartografía social**

		Matutino	Vespertino	Total
Sexo	Mujer	12	7	19
	Hombre	13	18	31
Semestre	1ro	5	9	14
	2do	4	4	8
	3ro	5	7	12
	4to	4	2	6
	5to	7	5	12
	6to	3	1	4
Espacio de observación	Aula/Grupo	25	25	50
	Escolar	5	5	10
	Socio-comunitario	2	2	4

Para la aplicación de esta técnica se siguió la guía para las sesiones de cartografía social que se incluye en el Anexo D.

*Análisis metafórico*

El análisis metafórico es una técnica de recolección de información, similar a un grupo de discusión, en donde los participantes proponen metáforas sobre cómo se convive en el entorno escolar como un método que coadyuve a la comprensión de la convivencia escolar

como experiencia subjetivada. Técnica que consiste idealmente de dos fases: los participantes de manera individual proponen metáforas que expliquen la forma en que conviven en su aula-curso, después en equipos proponen metáforas sobre cómo conviven en su escuela en general, y se les pregunta por qué eligieron esas metáforas, cuyas “respuestas, fincadas en su competencia cultural (Eco, 1979:17), son el análisis del significado de lo que se describe con la metáfora; es decir, de la cultura” (Zalpa, 2014, p. 157).

Se realizaron en total cuatro sesiones: dos el día 4 de abril de 2018, uno con estudiantes del turno matutino y otro del vespertino; y otras dos el día 5 de septiembre de 2019. En cada sesión participó un estudiante de cada grupo, buscando equilibrio entre el número de hombres y mujeres, para selección de los participantes se acudió a cada grupo escolar, buscando dos voluntarios (un hombre y una mujer). En la Tabla 9 se muestra el número de evidencias (metáforas dibujadas y su explicación escrita) que se recopilaron en las cuatro sesiones de análisis metafórico, las cuales fueron escaneadas y sistematizadas (agrupadas por turno, sexo, semestre, espacio de observación y si se refieren al presente o al futuro deseable) por medio del programa Nvivo 12:

**Tabla 9. Sistematización de las evidencias del análisis metafórico**

		Matutino	Vespertino	Total
Sexo	Mujer	36	32	68
	Hombre	28	28	56
Semestre	1ro	9	14	23
	2do	6	8	14
	3ro	17	18	35
	4to	8	4	12
	5to	15	18	33
	6to	8	4	12
Espacio de observación	Grupo/Curso	49	52	101
	Escolar	20	17	37
Presente-Futuro	Presente	50	44	94
	Futuro	19	25	44

Lo que se buscó con el análisis metafórico fue abonar a la comprensión de los marcos de sentidos que los estudiantes atribuyen a las formas que conviven en sus grupos y en la escuela. Para su realización se siguió la “Guía Procedimiento para elaborar narraciones

metafóricas” de Quezada Viay (2010) con algunas adaptaciones respecto al objeto de estudio de esta investigación, la cual se muestra en el Anexo E.

En la Tabla 10, se muestra la información básica de los grupos de discusión que forman parte de la fotografía etnográfica colaborativa, análisis metafórico y cartografía social.

**Tabla 10. Información de las entrevistas grupales con estudiantes**

Código	Descripción	Área	Fecha y hora	Duración
FETM	Fotografía Etnográfica. Turno Matutino	Estudiantes	06/06/2018; 10:57	33:35
FETV	Fotografía Etnográfica. Turno Vespertino	Estudiantes	06/06/2018; 16:30	44:06
AMTM2	Análisis Metafórico. Turno Matutino	Estudiantes	05/09/2018; 11:13	1:09:53
AMTV2	Análisis Metafórico. Turno Vespertino	Estudiantes	05/09/2018; 16:05	1:13:39
CSTM2	Cartografía Social. Turno Matutino	Estudiantes	07/09/2018; 09:12	1:13:52
CSTV2	Cartografía Social. Turno Vespertino	Estudiantes	07/09/2018; 15:50	1:06:02

Las transcripciones de los grupos de discusión se sistematizaron por medio del programa Nvivo 12, en el que se registraron las intervenciones de cada estudiante para su consulta.

### 3.2.7. Cuestionarios censales

Para esta investigación se aplicó un cuestionario censal, adaptado respectivamente para docentes, directivos y estudiantes, con una sección destinada a la información socioeconómica y cultural de las personas de la comunidad escolar que sirvió para explorar los perfiles contextuales de los agentes, otra sección sobre la percepción de la gestión de la convivencia escolar y una sección más sobre la percepción de la convivencia escolar.

El viernes 25 de mayo, durante la sesión de consejo técnico se aplicó el cuestionario sobre convivencia escolar a docentes y directivos, dando un total de 18 respondientes que fueron los que estaban presentes en la reunión. El instrumento combina reactivos del *Autodiagnóstico de sobre convivencia escolar* (Fierro Evans et al., s/f; Fierro Evans, Tapia García, et al., 2013; Secretaría de Educación de Coahuila, 2014), con preguntas sobre gestión de la convivencia escolar retomadas de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas & Carranza, 2009), así como preguntas de contexto



retomadas de un Índice de Estatus Socioeconómico (Haretche, 2011) y de estatus cultural y económico (Hernandez Padilla & González Montesinos, 2011). De los 18 respondientes la mitad fueron mujeres y la mitad hombres, de los cuales 13 son docentes, dos prefectos, una tutora escolar, una orientadora educativa y un director.

Del 28 al 30 de mayo se aplicó de manera censal el cuestionario sobre convivencia escolar a estudiantes, en el que se registraron un total de 572 respondientes, de los cuales 165 son válidos: 354 del turno matutino y 211 del vespertino, de los cuales 277 son mujeres y 288 hombres, como se muestra en la Tabla 11. El cual incluye secciones sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre cómo se gestiona la convivencia en su plantel. La operacionalización a partir de la cual se construyeron los dos instrumentos no se adjunta en este documento, pero se tiene a disposición de las personas interesadas, en ella se tiene una tabla con la relación de las preguntas del cuestionario con respecto a la Matriz UNESCO.

**Tabla 11. Respondientes del cuestionario a estudiantes por turno, grado y sexo**

Turno		Mujer	Hombre	Total
Turno matutino	2do	71	86	157
	4to	62	59	121
	6to	48	28	76
Turno vespertino	2do	43	50	93
	4to	33	29	62
	6to	20	36	56
<b>Total</b>		<b>277</b>	<b>288</b>	<b>565</b>

Los cuestionarios fueron autoaplicables (puede ser en papel o en línea), estructurados con preguntas cerradas de opción múltiple con opciones de respuesta en escala tipo Likert, y para el tratamiento de los datos se realizan análisis estadísticos descriptivos y correlacionales, haciendo uso del paquete informático estadístico denominado *Statistical Package for Social Science* (SPSS) en su versión 20.

Se realizó la validación de seis índices para la base de datos del cuestionario dirigido a los estudiantes que son: de percepción de la convivencia escolar, de prácticas de convivencia escolar inclusiva, de violencia escolar directa, de violencia verbal y exclusión, de capital económico y de capital cultural (ver Anexo F).

### 3.3. Análisis de la información

A través de la triangulación de diversas herramientas, métodos y técnicas, así como de la perspectiva de los distintos actores de la comunidad escolar es que se realizó la reconstrucción del objeto de estudio, de acuerdo con Angrosino (2012) esto es deseable ya que al “aproximarse a la recogida de datos desde el mayor número de perspectivas diferentes posibles, para confirmar mejor que las cosas son realmente como parecen” (p. 17), esto se realiza con el objetivo de “*triangular* una conclusión de la que pueda decirse que está fortalecida por las múltiples maneras en que se alcanzó” (p. 35), lo que significa que a través del contraste de la información se van reconstruyendo los patrones encontrados en los datos con la finalidad de “producir el retrato más completo posible del grupo estudiado” (p. 36).

Coffey y Atkinson (2003) advierten que un escenario común es que una vez recogidos los datos encontrarse frente a un mar de información que resulta intimidante para su análisis, pero que la posible parálisis que esto puede generar se debe evitar al no esperar hasta tener toda la información reunida sino que el análisis debe ser transversal prácticamente desde el inicio del proyecto de investigación.

Para esta investigación el análisis comenzó desde el desarrollo de la propuesta teórica desde la perspectiva sociocultural para el estudio de la convivencia escolar, a partir de la cual se explicitaron las dimensiones de la realidad que se requerían para un entendimiento integral del objeto de estudio. A partir del marco teórico de la investigación, que a su vez fue resultado del estado de la cuestión, es que se definieron las categorías a explorar a través de las distintas técnicas de recolección de información.

Una vez realizado el trabajo de campo se sistematizaron los datos recabados por medio del programa de análisis de información cualitativa Nvivo 12, para después ser codificados, códigos que representan el vínculo entre los datos y los conceptos teóricos (Strauss & Corbin, 2002). Las ventajas de la utilización de programas informáticos para la sistematización de la información cualitativa son que diversas rutinas de “clasificación y la búsqueda en un texto se hace automáticamente y en mucho menos tiempo que el que se consumiría realizando estas operaciones de modo manual” (Angrosino, 2012, p. 105), además de que resulta práctico para llevar la sistematización de los diversos productos que

se van generando durante la investigación (Valles, 2002), en especial las entrevistas con sus memos adjuntos con fotografías, mapas, comentarios, esbozos de análisis, entre otros.

Después de la codificación se pasó propiamente al análisis de la información a través de dos estrategias de triangulación (Stake, 1998): la triangulación de fuentes de datos (documentos, estudiantes, docentes y directivos) y; la triangulación metodológica (observación, entrevistas, grupos de discusión, fotografía etnográfica, cuestionarios y análisis de documentos).

Pero la triangulación no fue la última fase del análisis de la información sino que se siguió la idea de Thompson (1998) que en su hermenéutica profunda propone la interpretación-reinterpretación de los datos, donde se interpreta y explica la información recabada mediante el contraste de los resultados de las primeras etapas. Especialmente para las conclusiones es que se llevó a cabo este ejercicio que va más allá de la triangulación, en la que se buscó la construcción creativa de un significado posible y comprensivo del fenómeno estudiado.

## 4. Resultados

En el capítulo que aquí se expone se presentan de manera descriptiva los resultados del estudio de caso sobre convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural efectuado en un bachillerato con altos niveles de violencia escolar de la ciudad de Aguascalientes. Se decidió presentar los resultados por espacios de observación (Hirmas & Carranza, 2009), comenzando por el espacio socio-comunitario en el que se incluye el contexto físico y sociodemográfico de la escuela, el marco normativo en el que se describen aspectos de la estructura institucional que rigen la acción del centro escolar en relación con la convivencia, y de manera más particular cuales son las prácticas interrelacionales que se dan fuera del plantel y la manera en que se gestionan éstas por parte del bachillerato estudiado. Después se muestran los hallazgos en torno a las prácticas y gestión de la convivencia en el espacio escolar y se finaliza con éstos mismos, pero en el espacio aula/curso.

Cabe advertir que no sólo los espacios sino los tiempos son muy importantes para la convivencia. A partir de la observación etnográfica que se realizó en el plantel, se puede afirmar que resulta indispensable entender el funcionamiento, dinámica y gestión de los tiempos y los espacios en la escuela, ya que están altamente programados: hay momentos para estar dentro de los salones, en las horas de clases y en los talleres de cada especialidad; hay momentos para estar fuera de los salones en los espacios comunes de la institución, especialmente el receso, aunque también cuando algún docente falta y; el espacio socio-comunitario que está muy limitado al momento de la entrada y la salida de los estudiantes, aunque eventualmente salen del plantel a comprar cosas a una tienda de abarrotes que se encuentra a 220 m., pero con permiso de algún docente o autoridad y la corroboración de prefectos o vigilantes. Al regular, por temporalidades, los espacios que los alumnos pueden ocupar y transitar, se constriñe y a la vez se posibilitan ciertas prácticas interrelacionales. La hora de entrada del turno matutino es a las 7:00 hrs., cada clase tiene una duración de 50 minutos y se toca un timbre que indica el fin de una clase, el receso es de 10:20 a 10:40 y la salida es a las 13:50. La entrada del turno vespertino es a las 14:00 hrs., su receso de 17:20 a 17:40 y la salida es a las 20:30.

De manera introductoria, antes de exponer los resultados, se presentan algunas de las características generales del bachillerato estudiado.

*Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje del bachillerato tecnológico estatal*

El centro escolar que se eligió como estudio de caso es un bachillerato tecnológico público estatal descentralizado, se creó en 2004 y en agosto de 2009 se reubicó a las instalaciones donde actualmente opera (Documento interno, 2018c).

“este plantel tiene aproximadamente, de hecho, 13 años de fundación, de inaugurado, pero comenzamos con instalaciones prestadas en el fraccionamiento [omitido] con techos de lámina, sin vidrios y demás. Tenemos ya ahora en esta ubicación actual, en esta ubicación geográfica, siete años, en los últimos cuatro años las instalaciones son el doble de lo que teníamos cuando nos venimos, entonces se está fortaleciendo mucho esa situación” (directivo, hombre, ambos turnos).

Las instalaciones actuales fueron diseñadas específicamente para ser una escuela de educación media superior, al igual que el 63% de los bachilleratos del país y el 88% del subsistema al que pertenece (INEE, 2018a). En la Figura 3 se muestra una fotografía satelital del bachillerato seleccionado, que se encuentra al sur-poniente de la ciudad de Aguascalientes.



**Figura 3. Imagen satelital del bachillerato estudiado, tomado del Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (INEGI)**

En el ciclo escolar 2017-2018 el plantel contaba con 567 estudiantes, 420 en el turno matutino y 147 en turno vespertino (Documento interno, 2018c). En el cuestionario sobre convivencia escolar que se aplicó de manera censal en el bachillerato a los estudiantes que

estuvieran presentes en su salón al momento de la aplicación (ver Tabla 12), hubo un total de 565 respondientes, de los cuales el 49% son mujeres y 51% son hombres, el 62.7% está en el turno matutino y el 37.3% en el vespertino, aunque hay un porcentaje mayor de mujeres que hombres en el turno matutino. Hay menos estudiantes en los últimos semestres que en los primeros, debido a la reciente apertura de dos nuevas especialidades y al abandono escolar.

**Tabla 12. Número de estudiantes por turno, grado y sexo (N = 572)**

Turno	Semestre	Mujeres		Hombres		Total	
		n	Porcentaje	n	Porcentaje	n	Porcentaje
Turno matutino	2do	71	12.6%	86	15.2%	157	27.8%
	4to	62	11.0%	59	10.4%	121	21.4%
	6to	48	8.5%	28	5.0%	76	13.5%
	<b>Subtotal</b>	181	32.0%	173	30.6%	354	62.7%
Turno vespertino	2do	43	7.6%	50	8.8%	93	16.5%
	4to	33	5.8%	29	5.1%	62	11.0%
	6to	20	3.5%	36	6.4%	56	9.9%
	<b>Subtotal</b>	96	17.0%	115	20.4%	211	37.3%
<b>Total</b>		277	49.0%	288	51.0%	565	100.0%

La edad de los estudiantes del plantel va de los 15 a los 20 años, la mayoría de los estudiantes cursa el semestre correspondiente con la edad idónea para hacerlo, aunque para cada semestre hay alumnos que se encuentran cursando en situación de extraedad grave, esto es, estudiantes que tienen dos años o más arriba de la edad idónea o típica para cursar dicho grado, en la Tabla 13 se presentan los porcentajes de alumnos por edad, turno y semestre, donde las celdas marcadas con gris corresponden a los porcentajes de estudiantes en extraedad grave por semestre y turno.

**Tabla 13. Porcentaje de estudiantes por edad, turno y semestre (N = 572)**

Turno	Semestre	n	Edad							Extraedad grave
			15	16	17	18	19	20		
Matutino	2do	157	46.5%	44.6%	6.4%	2.5%	0.0%	0.0%	8.9%	
	4to	123	0.8%	39.0%	44.7%	13.0%	0.8%	1.6%	15.4%	
	6to	73	0.0%	0.0%	42.5%	41.1%	15.1%	1.4%	16.4%	
Vespertino	2do	93	40.9%	36.6%	18.3%	4.3%	0.0%	0.0%	22.6%	
	4to	61	1.6%	44.3%	34.4%	14.8%	4.9%	0.0%	19.7%	
	6to	55	0.0%	0.0%	49.1%	41.8%	7.3%	1.8%	9.1%	

En el centro escolar, en total un 14.6% de los estudiantes se encuentran en situación de



extraedad grave, por encima del 10.6% de los bachilleratos estatales descentralizados y del 12.3% de los alumnos de EMS nacional (INEE, 2018b), esto es relevante porque se espera que los estudiantes mantengan una trayectoria escolar apegada a las edades idóneas, debido a la tendencia al abandono y reprobación que presentan quienes se encuentran en situación de extraedad grave (INEE, 2018b). Los porcentajes de alumnos con extraedad grave más alto están en 2do y 4to semestre del turno vespertino, con 22.6% y 19.4%.

El plantel ofrece formación bivalente, esto es, que al término de sus estudios los estudiantes obtienen un certificado de bachillerato y un título de técnico profesional. Las especialidades que se brindan en el plantel son: Servicios de hotelería; Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo; Autotrónica y; Preparación de alimentos y bebidas. La distribución de alumnos por especialidad y sexo se presenta en la Tabla 14.

**Tabla 14. Porcentaje de estudiantes por especialidad y sexo (N = 572)**

<b>Especialidad</b>	<b>n</b>	<b>Porcentaje por especialidad</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
Soporte y mantenimiento en equipo de cómputo	212	37.7%	37.3%	62.7%
Servicios de hotelería	219	39.0%	63.9%	36.1%
Autotrónica	61	10.9%	16.4%	83.6%
Preparación de alimentos y bebidas	70	12.5%	65.7%	34.3%

En el momento de la aplicación del cuestionario las especialidades de Autotrónica y Preparación de alimentos y bebidas eran de nueva creación, por lo que sólo había estudiantes cursando el 2do semestre de tales especialidades, mientras que en Servicios de hotelería y Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo había estudiantes cursando en 2do, 4to y 5to. Hay una importante diferencia porcentual por sexo conforme a las especialidades: Servicios de hotelería y Preparación de alimentos y bebidas son especialidades principalmente cursadas por mujeres, con un 63.9% y 65.7% respectivamente; mientras que Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo y Autotrónica son mayoritariamente cursadas por hombres, con un 62.7% y 83.6% correspondientemente. La apertura de las nuevas especialidades es una estrategia de los directivos para aumentar la demanda y para que el plantel se convierta en la primera opción de ingreso al bachillerato de parte de más aspirantes, ya que en perciben como una debilidad de su centro escolar que un parte importante de los alumnos que ingresan es

porque no fueron aceptados en otras preparatorias.

...es muy llamativo para los jóvenes y creemos que estas carreras nos van a posicionar fuertemente en uno o dos años ya como un plantel en que mínimo 10 o 12 salones estemos abriendo por ciclo escolar [...] entonces se ha dado aquí, de los dos años que tengo, un crecimiento en conjunto con toda la comunidad escolar y sobre todo nuestras autoridades que nos han apoyado en el crecimiento. (directivo, hombre, ambos turnos)

Respecto a otras características de alumnado, el 65.1% de los estudiantes del bachillerato investigado no trabajan y el 34.9% restante sí lo hace, el porcentaje de alumnos que trabajan del turno vespertino es mayor al del turno matutino por 3.3%, y el porcentaje de hombres que trabajan es mayor al de las mujeres por un 15.6% (ver Tabla 15).

**Tabla 15. Porcentaje de estudiantes que trabajan por turno y por sexo (N = 572)**

		<b>N</b>	<b>No trabaja</b>	<b>Trabaja</b>
<b>Turno</b>	Matutino	359	66.3%	33.7%
	Vespertino	211	63.0%	37.0%
<b>Sexo</b>	Mujer	276	73.2%	26.8%
	Hombre	288	57.6%	42.4%

En síntesis, la mayor parte de los estudiantes se concentra en el turno matutino, hay un equilibrio entre hombres y mujeres, aunque en las especialidades hay una importante diferencia, tres de cada 20 alumnos se encuentran en situación de extraedad grave y una tercera parte del alumnado trabaja.

Los espacios de análisis retomados para esta investigación forman parte de la Matriz UNESCO de indicadores de convivencia escolar propuesta por Hirmas y Carranza (2009) que son el espacio aula/curso, el espacio escolar y el espacio socio-comunitario, Sin embargo, la Matriz UNESCO se enfoca en la forma en que las instituciones educativas gestionan la convivencia escolar, más que en las practicas cotidianas interrelacionales que se suscitan entre los miembros de la comunidad escolar, por lo que en este trabajo de investigación se exploran los espacios de análisis (socio-comunitario, escolar, aula/curso) desde una perspectiva más amplia que es la propuesta sociocultural para el estudio de la convivencia escolar expuesta en el marco teórico en el que se consideran “los aspectos intersubjetivos, institucionales y culturales a partir de cuatro niveles de análisis: la relación interpersonal, el espacio grupo-aula, la organización escolar y el espacio socio-comunitario”

(Fierro Evans, Lizardi, Tapia, & Juárez, 2013, p. 100). Se decidió comenzar la exposición de los resultados del contexto más amplio que es el espacio socio-comunitario, pasando por el espacio escolar como un nivel intermedio, hasta el espacio más específico que es el aula/curso.

#### **4.1. Espacio socio-comunitario**

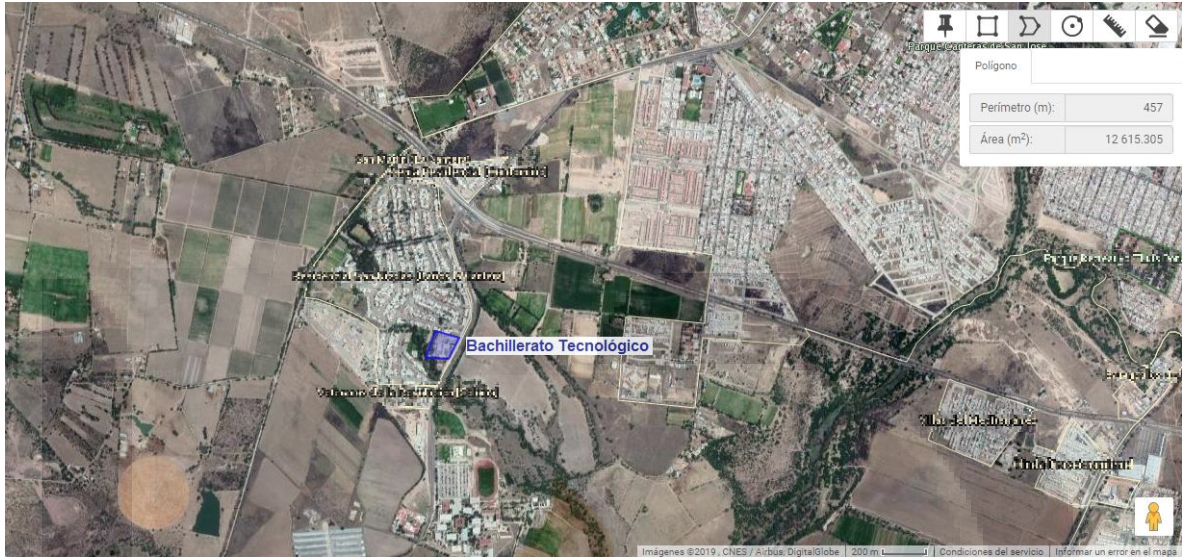
El espacio socio-comunitario se refiere al vínculo del centro escolar con la comunidad externa al plantel que implica un ida y vuelta: por una parte, de la comunidad hacia la escuela se refiere “a instituciones y miembros de la comunidad que prestan servicios en la comunidad (bomberos, carabineros, servicios de salud), y a instituciones y agentes culturales (bibliotecas municipales, museos, centros de exposición, centros culturales, líderes comunitarios), y otros (empresas, asilos y residencias de ancianos)” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 124); por otra parte, del plantel hacia la comunidad “aportando a su vez al desarrollo de la comunidad local” (Fierro Evans, 2011a, p. 46). En esta investigación también se hace referencia a las prácticas cotidianas de convivencia que se suscitan en los alrededores del plantel, ya sea en actividades extraescolares o en la cotidianidad del trayecto hogar-escuela y viceversa. Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013) le llaman a este espacio como el macro sistema o sociedad, el cual se hace referencia “a los diferentes entornos, locales, estatales y nacionales, que influyen en la convivencia en la escuela” (p. 670).

En este espacio de observación se incluyó el nivel de análisis del contexto del bachillerato tecnológico seleccionado, que incluye el espacio físico y social del plantel, así como el perfil sociodemográfico y cultural de los miembros de la comunidad escolar.

##### *4.1.1. El espacio físico y social*

El bachillerato tecnológico que es objeto de esta investigación se encuentra aproximadamente a 7 km. al suroeste del centro de la ciudad de Aguascalientes, como se muestra en la Figura 4 está en un área poco habitada de la ciudad, rodeada principalmente de sembradíos. El terreno donde se construyó el plantel fue donado a estado por parte de un coto residencial, con el cual colinda el plantel en su perímetro norte y oeste, mientras que hacia el sur se encuentran oficinas de una institución gubernamental y al este la malla perimetral da hacia la única avenida por la que se puede acceder y en la que se encuentra

la entrada del centro escolar, además está delimitado por la barda perimetral del coto hacia el norte y el oeste, y con malla ciclónica hacia el sur y el este.



**Figura 4. Espacio socio-comunitario del bachillerato estudiado, tomado del DENUE (INEGI, 2015)**

Aproximadamente a 500 m. hacia el sur del plantel se encuentra una universidad pública, pero aparte de ella, no hay otros centros educativos a menos de 1 km. a la redonda, el bachillerato más cercano está a casi 2 km. de distancia. El coto residencial con el que colinda el plantel tiene un grado de rezago muy bajo de acuerdo con el índice del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2007), al norte y al sur del coto se encuentran dos fraccionamientos de una manzana cada uno, que en total tienen una población de 743 personas. Las manzanas del residencial tienen entre 11.5 y 16.3 grados promedio de escolaridad de la población de 15 años o más, por encima del promedio nacional que es 9.3 y el estatal que es 9.7, mientras los otros dos fraccionamientos tienen 6.3 y 7.5 grados promedio de escolaridad, de acuerdo con la información de 2015 del INEGI. A 800 m. hacia el norte se encuentra una tienda Oxxo y una gasolinera, a 250 m. hacia el sur hay dos tiendas de abarrotes y un negocio de comida.

El terreno donde está construido el centro escolar no es propenso a desastres naturales como inundaciones o terremotos, pero al otro lado de la avenida principal, a menos de 20 m., corre un arroyo “cuando llueve fuerte sí es un río, pero el agua pasa y no se estanca, de manera que nos deje así con un problema mayor, no” (directivo, hombre, turno matutino,



comunicación personal, 12 de octubre de 2017). En la Figura 5, se muestra una fotografía de la zona lateral del arroyo, en donde no hay banqueta peatonal del lado de la avenida, ni alguna barrera que impida el paso hacia el paso del agua, pero sí arbustos, árboles y basura en esta área que va del inicio de la avenida hasta la universidad vecina al plantel, la cual no está adecuadamente iluminada por la noche.



**Figura 5. Observación etnográfica (07/03/2018, 9:23 a.m.)**

Durante la observación etnográfica se registró esta área como una posible zona de riesgo, sin embargo, la opinión de la comunidad escolar estuvo dividida al respecto. Poco menos de la mitad de los estudiantes, el 48.7%, estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los alrededores de la escuela son peligrosos, los hombres concordaron con esto en mayor porcentaje (51.0%) que las mujeres (46.2%), así como los del turno vespertino (50.5%) respecto a los del matutino (47.6%). De tal forma que poco más de la mitad de los estudiantes no considera peligrosos los alrededores de la escuela, por ejemplo, en las entrevistas grupales un alumno dijo que no lo son porque hay poco tránsito de personas ajenas al bachillerato y a la universidad, lo que ilustró de la siguiente manera: “pues es que técnicamente estamos en el cerro, ¿qué puede pasar, un ataque de una vaca?” (estudiante, hombre, turno matutino, comunicación personal, 07 de octubre de 2018). Esto indica que hay escasa relación entre el plantel y la comunidad por lo aislado que se encuentra, ya que prácticamente es un enclave rodeado del coto residencial y sembradíos.

Cuando los estudiantes señalaban algún riesgo en el espacio socio-comunitario de la escuela hacían referencia al peligro de ser atropellados en la avenida que pasa frente al plantel: “las zonas de peligro [...] viene siendo la calle, la avenida, uno que es bien pinche, que sale corriendo a madres, que sale corriendo porque ahí viene la [ruta de camión] y pues no se fija que viene el pinche carro. [...] No ha habido [accidentes], gracias a dios no ha habido accidentes” (Estudiante, hombre, TV, 5to semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018). Sin embargo, sí ha habido accidentes como relató una directiva quien dijo que “hace como dos años [hubo un accidente de motocicleta de un alumno], pues iban jugando, y anteriormente no estaba [el pavimento] lateral, entonces salían disparados, [...] y al momento de subir chocó” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 25 de octubre de 2017). Hubo un estudiante que dijo tener referencia de ser un lugar peligroso pero que él no lo ha experimentado así: “a mí, mi mamá recién que ingresé aquí nos dijo que estaba muy peligroso porque ya ven como son los ‘mariguanos’, ya ven que se meten, bueno ahorita en lo que hemos llevamos nunca han dicho que pase algo así” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

Para algunos directivos el contexto en que está inserto el plantel, el estar junto a un coto residencial, es una ventaja, “una gran fortaleza es que no estamos rodeados de un fraccionamiento considerado punto rojo, de hecho, es todo lo contrario, la donación del terreno fue por parte de un residencial, [...] y vaya que nos beneficia” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre 2017), otro indicó que el contexto es positivo, no sólo para los estudiantes sino también para los docentes, especialmente a comparación de otros bachilleratos del subsistema que están en colonia conflictivas.

Una fortaleza, a lo mejor pudiera ser no necesariamente, pero hasta la ubicación geográfica que tenemos, que estamos en un lugar muy tranquilo de fácil acceso, [...] más si nos comparamos, con plánteles hermanos que están en colonias conflictivas, nosotros estamos en un lugar muy tranquilo, fuera de varios conflictos. [...] Tenemos planteles hermanos, como te comento, precisamente enclavados en el centro de una colonia totalmente conflictiva donde, quieran o no, esto afecta, afecta al alumnado. [...] Como ejemplo, varios docentes yo sé que buscaron este plantel precisamente por la ubicación donde está, por evitarse muchas situaciones, incluso hasta de dónde voy a estacionar mi choche, de la seguridad que hay. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre 2017)

Sin embargo, esta dualidad de opiniones entre quienes ven el contexto del bachillerato



como algo positivo o como algo negativo, queda ejemplificada con la siguiente opinión de una de las directivas:

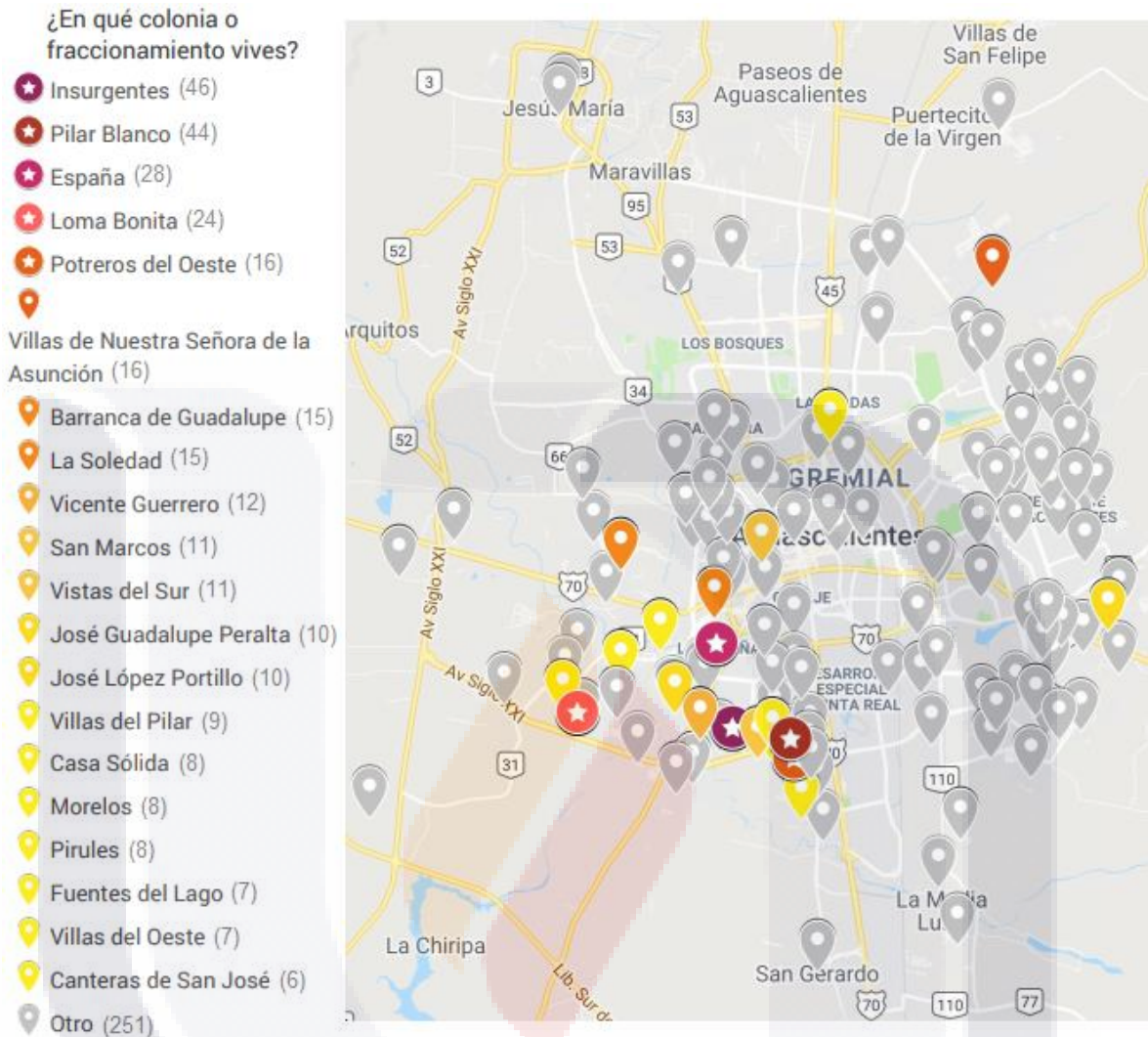
Fíjate que es como muy rara [la relación con el entorno], parece que está rodeada de zonas muy diversas, o sea, acá creo que es como si estuvieran en una burbuja acá en el coto e igual de este lado, pero luego hay una zona como que se vuelve muy riesgosa, no sé, por ejemplo, hay mucho las versiones de que les venden drogas, de que hay como un punto que se sabe que se les vende, entonces, creo que hay como puntos así que los ponen en riesgo, me es difícil decirte como, siento como si a veces pareciera una isla, como si no hubiera una relación, pero luego te enteras de estas cosas, ¿sí me explico?, entonces, es como muy diverso. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre 2017)

Esto es, la escuela se encuentra en una zona poco habitada y que asentamiento urbano más cercano se encuentra cerrado por un muro por lo que se percibe como un entorno seguro, no obstante, también se detectan ciertos peligros como la posibilidad de accidentes en la avenida y la venta de drogas.

#### *4.1.2. Perfil sociodemográfico y cultural de los agentes*

El contexto de un centro escolar como el que aquí se estudia no se limita al espacio físico que se encuentra su alrededor, debido a la heterogeneidad de los actores que lo conforman que provienen de distintos lugares de la ciudad con distintos perfiles sociales, culturales y económicos que diversifican su composición. Tal heterogeneidad fue analizada y reconstruida utilizando herramientas como la estadística para captar las condiciones objetivas de la acción (Bourdieu, 2007) como tendencias o regularidades de la vida social (Zalpa, 2011).

Para empezar, en la Figura 6 se muestra cómo se amplía el contexto del centro escolar cuando se indagan las colonias o fraccionamientos donde viven sus estudiantes, esto a través de su georreferenciación en un mapa de la ciudad de Aguascalientes, recordando que el plantel se ubica al suroeste de la misma. En la Figura se indica, entre paréntesis al lado del nombre de la colonia o fraccionamiento, el número de alumnos que dijeron vivir en ese lugar, en color gris se marcan las localidades donde habitan cinco o menos y con colores se indican las que tienen más de cinco.



**Figura 6. Mapa de las colonias donde viven los estudiantes del bachillerato estudiado**

Lo primero que se percibe en el mapa es la dispersión de los lugares de los que asisten los alumnos al plantel, quienes provienen de prácticamente los cuatro puntos cardinales de la ciudad, incluyendo de otros municipios como Jesús María, así como de Calvillo y Pabellón de Arteaga que no se visualizan en la imagen. Con una estrella se resaltan las cinco colonias o fraccionamientos en las que viven un número mayor de estudiantes que son la Insurgentes, Pilar Blanco, España, Loma Bonita y Potrereros del Oeste, las cuales coinciden en que están al suroeste de la ciudad, aunque es de resaltar que la sexta colonia de la que provienen más alumnos es Villas de Nuestra Señora de la Asunción que se encuentra al noreste.

Hubo coincidencia en lo encontrado a través del mapa con la apreciación de los directivos sobre la proveniencia del alumnado, “a pesar de encontrarnos de cierta manera retirados de lo que es la principal zona de influencia de la mancha urbana, nos llega una gran cantidad de alumnos” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017), “son de varias partes, vienen del Guadalupe Peralta, del Solidaridad, vienen de muchas partes [...] pueden ser de Loma Bonita, dos o tres alumnos de aquí del coto, pero sí realmente, de otros lados” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017), “la mayoría son de aquí, de unos ranchitos, de aquí de las Huertas, de la Rodolfo [Landeros], de Solidaridad, de Guadalupe Peralta, es pura colonia pues así como popular” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017). Las principales colonias en las que habitan los estudiantes del plantel es que algunas de ellas son marcadas como lugares con alta incidencia delictiva, por ejemplo, en la siguiente nota de las siete colonias mencionadas por el ahora exsecretario de seguridad pública del estado como prioritarias en los operativos policiales, cinco corresponden con las que en mayor medida provienen los alumnos del plantel:

Solo en la capital de Aguascalientes, hay 14 colonias conflictivas por la incidencia delictiva que registran. La Secretaría de Seguridad Pública estatal tiene georreferenciadas estas zonas, en cinco de las cuales ha intensificado operativos conjuntos con la Policía Municipal en las últimas semanas. “Aquí mismo en el municipio de Aguascalientes hemos llevado a cabo algunos operativos en algunas colonias, donde llevamos el control nosotros. Los estamos llevando a cabo, ahorita, en cinco colonias. Entre ellas está la Pilar (Blanco), la Insurgentes, La Barranca (fraccionamiento López Portillo) y Haciendas de Aguascalientes. Y tenemos nosotros el control de esos operativos”, detalló el secretario de seguridad pública estatal, Sergio Alberto Martínez Castuera. Los fraccionamientos, explicó, se eligieron por ser los de mayor incidencia de delitos entre los 14 que tienen georreferenciados. [...] Entre las faltas, la secretaría señaló portar objetos con droga o residuos de sustancias ilícitas, armas blancas e incluso un artefacto de plástico similar a un arma de fuego. (Newsweek México, 2017)

En una nota más reciente, cuatro de las colonias que se mencionan con alta incidencia de conductas delictivas coinciden con las de proveniencia del estudiantado del bachillerato estudiado: "Las colonias España, Constitución, Insurgentes, López Portillo, Villas de Nuestra Señora de la Asunción, Palomino Dena, entre otras, son las zonas que presentan mayor incidencia de delitos, revela el mapa de riesgos de la Secretaría de Seguridad

Pública Estatal. Así lo dio a conocer el titular de la dependencia, Porfirio Javier Sánchez Mendoza...” (Redacción Hidrocalidodigital, 2018). Así como las cuatro colonias señaladas por comandante de la XIV Zona Militar como lugares donde se da presencia del narcomenudeo: “José Ernesto Ávalos Pardo, afirmó que tal y como lo reflejan los medios de comunicación es innegable la presencia de narcomenudeo en Aguascalientes. [...] Estos operativos se realizan en todos los municipios del estado, pero en la capital tienen particular presencia en colonias como la España, la Insurgentes y Villas de Nuestra Señora de la Asunción” (Olvera Zurita, 2019).

Lo anterior es indicativo de que el contexto en el que habita buena parte del alumnado es problemático, por la presencia de altos niveles delictivos, como el narcomenudeo, asaltos con arma blanca y robos a casas habitación. Un docente del turno vespertino comentó que el clima de violencia o encono que se vive en las aulas está influenciado por las condiciones sociales de las que provienen los estudiantes: “Lo malo es que esto viene desde la influencia de todo, la influencia de los medios, la influencia del contexto donde ellos viven, su ambiente de casa todo y pues desafortunadamente nosotros nos enfrentamos, con eso multiplicado por veinte treinta personas que tenemos en aula de clase” (docente, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 15 de marzo de 2019). Una profesora matizó lo anterior al comentar que a pesar de que sí se suele vivir un “clima pesado” en las aulas que tiene que ver con el contexto social del alumnado, considera que los problemas de pandillas no han entrado al plantel, “...el clima pesado que es reflejo de su vida pesada, que llevan en su forma de vivir, fuera también de la escuela, pero no permea demasiado en el sentido de que a lo mejor en este plantel no se presenta tanto problema de pandillas, o tanto problema de violencia, realmente que no se pueda controlar; como a lo mejor se da en otras instituciones” (docente, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 15 de marzo de 2019), esto aunque la violencia escolar sí es un problema importante en la institución como se expone más adelante.

Pero la distancia del bachillerato respecto de la mancha urbana también tiene un efecto secundario no deseado, ya que en el análisis FODA realizado por docentes y directivos sobre la situación del bachillerato señalan como una debilidad la ubicación del plantel (aunque también la habían señalado como una fortaleza por la falta de distractores externos), haciendo referencia a que por estar en un área poco habitada y en la periferia de

la ciudad los aspirantes prefieren inscribirse a otras instituciones de educación media superior, dejando a su plantel como una segunda o tercera opción, lo que los propios directivos comentan que se refleja el desempeño académico y comportamental del alumnado: “generalmente estábamos en los últimos lugares [de calificación promedio en el EXAI II] no por la falta de capacidad de los compañeros sino porque no consideraban a este plantel como su primera opción de estudio” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). Otra directiva señaló que algunos alumnos sí buscan el plantel como primera opción, pero no todos, “algunos de primera opción buscando la opción de turismo [Servicios turísticos], porque esta carrera no la tiene otro plantel, pero si sería como la tercera o cuarta opción realmente” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017), y cuando se le preguntó si esto afecta de alguna manera al plantel contestó que “se podría decir que sí porque aquí quisiéramos tener más afluencia de alumnos de mayor calificación; sin embargo, al ser la cuarta opción, pues hay alumnos que sacaron fuera de tiempo la ficha o no se dieron cuenta” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017). Esto es relevante respecto a la convivencia porque se ha detectado una relación inversa, aunque tenue, entre la violencia escolar y el rendimiento académico como se muestra más adelante y que confirma un estudio de Padilla González y cols. (2017) realizado también en bachilleratos de Aguascalientes.

Como la distancia del plantel respecto a la mancha urbana es vista como una debilidad por parte de los directivos, de manera institucional se implementó como estrategia para recibir más aspirantes de primera opción el ofrecer dos especialidades nuevas que, a su consideración, responden a las necesidades del mercado laboral y que pueden resultar atractivas para los egresados de secundaria que son Autotrónica y Preparación de alimentos y bebidas.

...establecimos un análisis el ciclo anterior y solicitamos en base a este análisis la creación de dos carreras de nuevo ingreso en el plantel, que es Preparación de alimentos y bebidas, y Autotrónica, algo sobre lo ya actual en el campo laboral, sobre todo en lo automotriz de Aguascalientes y la elaboración de productos alimenticios que ahorita ya también con el crecimiento de centros comerciales, de restaurantes, ahora se abre un abanico importante en este sentido, [...] anteriormente había solamente 50, 60 solicitudes de ocho grupos, 400 espacios, para que fuéramos su primera opción, hasta 80 tuvimos el ciclo previo, 80 alumnos que querían ingresar como primera opción en el plantel, y ahora con el abanico que les



ofrecemos tuvimos 320 fichas con primera opción, algunos ya no llegaron, fueron más de 200 pero duplicamos, casi triplicamos lo que era la solicitud de ingreso a años previos, entonces ya se está volviendo una opción importante para los jóvenes más próximos, aquí de [un par de colonias cercanas], toda esta zona poniente, bueno esa es la fortaleza que estamos generando, ya ofrecer carreras atractivas para los jóvenes. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017)

Un exdirectivo de educación media superior del estado de Aguascalientes señaló que la construcción de nuevas escuelas en el contexto de la obligatoriedad de la EMS está entorpecido a causa de la corrupción estatal para la asignación de recursos y asignación de espacios, por lo que en su gestión se optó por construir en donde hubiera oportunidad de hacerlo a pesar de no encontrarse en las ubicaciones idóneas.

La apertura de nuevas escuelas es un trabajo de gestoría, no puede uno garantizar el derecho a la educación sobre todo cuando ya es obligatoria, si tú no tienes dinero, si tú no tienes esa capacidad, esa oportunidad de construir nuevas escuelas y de contratar profesores, cosa muy complicada, porque el gobierno del estado nunca apoyó, se tenía que recurrir al gobierno federal para obtener recursos y así se crearon algunas escuelas en lugares que, a veces, no eran los mejores, [...] queríamos que se hicieran en un lugar específico, porque ahí habíamos detectado estudiantes con necesidades, que había demanda, pero no se podía porque el municipio no ha respetado los espacios para escuelas. Entonces, hay una inercia, hay una tradición de corruptelas con los particulares, con los constructores que cuando tú necesitas construir una escuela en un barrio pues no encuentras espacio, entonces tienes que construir escuela en un lugar lejano porque hay una falta de planeación urbana, entonces estas cosas son retos que uno tiene que atender. (Exdirectivo, hombre, informante externo, comunicación personal, 28 de febrero de 2017)

Esto nos habla de que las constricciones de la estructura, más allá de la escuela, tienen un impacto en la acción social que se desarrolla dentro de ella. En este caso la mala planeación de la ubicación en el plantel tiene una consecuencia inadvertida de la acción que es la baja demanda y que a la postre se traduce en un centro que recibe a alumnos para quienes es su segunda o tercera opción.

El hecho de que el plantel estudiado no sea la primera opción de ingreso a la educación media superior de los aspirantes no es el único factor social que impacta en el desempeño académico del alumnado sino también las características sociodemográficas y culturales



del alumnado, más concretamente su capital cultural y económico como se explica a continuación. En la Tabla 16 se muestra, por turno, el promedio de los resultados de los índices de capital cultural, capital económico, violencia escolar y la calificación en índice CENEVAL del bachillerato seleccionado, en contraste con los diferentes subsistemas de educación media superior del estado, los tres primeros índices se construyeron y validaron para esta investigación a partir de las bases de datos de 2015, 2016 y 2017 del cuestionario de contexto de la prueba EXANI-II (ver Anexo A), los cuales tienen una media de 0 y una desviación estándar de 1, mientras el cuarto se tomó directamente de tales bases de datos y tiene una media de 1000 y una desviación estándar de 100.

**Tabla 16. Promedio de los índices de 2015 a 2017 del plantel seleccionado por turno, en comparación con los subsistemas de EMS (N<sub>2015</sub> = 11422, N<sub>2016</sub> = 12073, N<sub>2017</sub> = 12407)**

Sostenimiento	Subsistema	Capital cultural M=0, SD=1	Capital económico M=0, SD=1	Índice de violencia escolar M=0, SD=1	Calificación en índice CENEVAL M=1000, SD=100
Bachillerato tecnológico estatal estudiado	Turno matutino	-.255	-.206	.387	953
	Turno vespertino	-.304	-.106	.213	932
	Promedio ambos turnos	-.279	-.156	.300	943
Estatad	CECYTEA	-.400	-.319	.126	968
	CEPTEA	-.307	-.337	-.080	1009
	CEMSAD	-.777	-.569	.044	925
	ENA	.100	.093	-.038	1021
	Preparatoria abierta	.235	-.088	-.146	1064
	Telebachillerato	-.830	-.740	.083	951
	Promedio, estatales	-.445	-.388	.041	974
Federal	DGB	.140	.022	-.055	1037
	DGB/PREFECOS	.135	.226	.029	980
	DGETA	-.444	-.510	-.011	989
	DGETI	.091	-.028	-.102	1047
	Promedio, federales	.024	-.075	-.066	1033
Privado	DGB/Priv. Incorporados	1.016	1.104	-.028	1076
	DGETI/ Priv. Incorporados	.140	.166	.010	987
	IEA/ Priv. Incorporados	.143	.260	-.016	984
	UAA/Priv. Jalisco	.437	.884	.049	1095
	UAA/Priv. Incorporados	.935	1.074	.108	1070
	Promedio, privados	.420	.552	.015	1018
Autónoma	UAA	.949	.725	-.035	1128

Elaboración propia con datos de la prueba EXANI-II de Aguascalientes (2015, 2016, 2017).

Respecto al bachillerato tecnológico que es objeto de estudio de esta investigación, tanto en el índice de capital cultural como de capital económico se encuentra debajo de la media estatal con -0.279 y -0.156 respectivamente, en el índice CENEVAL también se encuentra debajo de la media con 943, pero en el índice de violencia escolar se encuentra por encima de la media con un 0.300. De hecho, fue el bachillerato, con más de un turno, con el índice de violencia escolar más alto del estado en el promedio de los años 2015-2017 y fue el motivo por el que se seleccionó como estudio de caso. Comparando los turnos del plantel investigado, el matutino (-0.255) está por encima del vespertino (-0.304) respecto al índice del capital cultural; en cuanto al capital económico, el vespertino (-0.106) está por encima del matutino (-0.206); en violencia escolar, el matutino (0.387) tiene un índice mayor que el vespertino (0.213) y; en cuando al puntaje en la prueba EXANI-II, el matutino (953) también tiene mayor puntaje que el vespertino (932). La violencia escolar se retoma más adelante en la investigación.

Los subsistemas de sostenimiento estatal son los que tienen el promedio más bajo de calificación en el índice CENEVAL y también son los que tienen los menores índices de capital económico y cultural. Una investigadora explica esta situación con que se vuelve un círculo vicioso en donde las escuelas que atienden a los estudiantes con menos recursos son las que menos equipamiento y personal reciben:

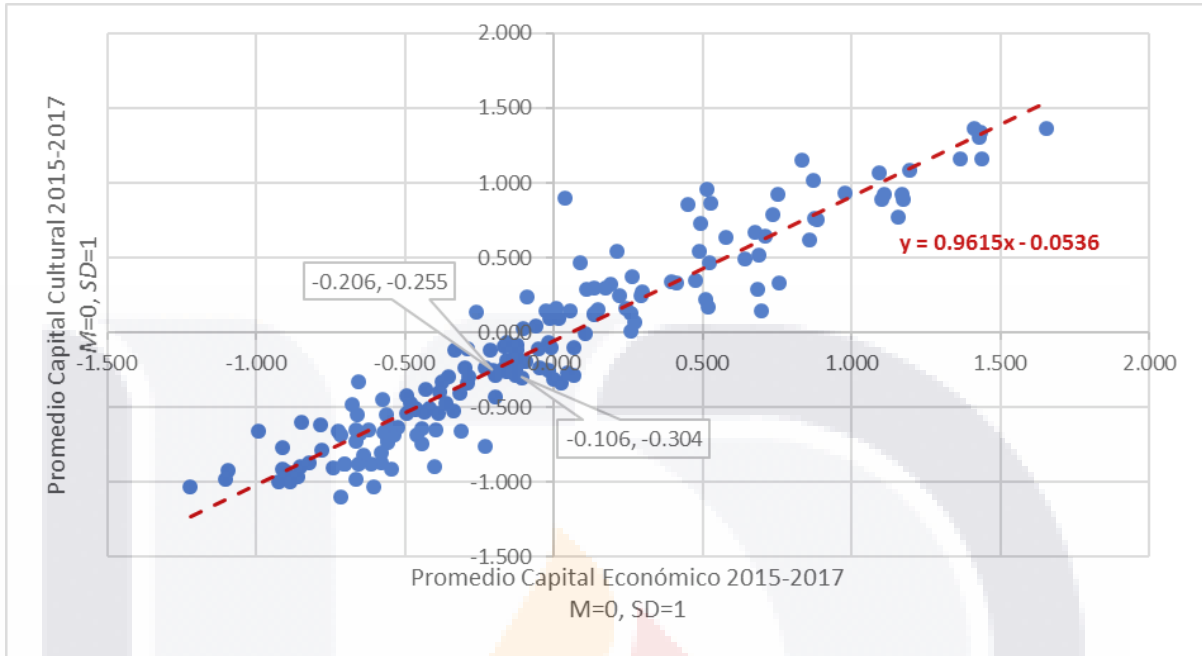
Los subsistemas que se asocian a condiciones socioeconómicas más desfavorables son los que batallan más en este sentido, no quiere decir que la deserción o que los bajos aprendizajes no se presenten en general, pero los que tienen mayor problema son este tipo de subsistemas, sobre todo pues están en el área pública y lo curioso es que también las opciones que se tienen para satisfacer la demanda de estos sectores, son también los subsistemas que tienen los mismos recursos, es como paradójico [...] son los que están más restringidos en infraestructura académica, tecnológica, de personal académico, entonces es como un círculo vicioso, porque cómo rompes, pues si el contexto es el más desfavorable fuera de la escuela y también dentro de la escuela, pues como vas a salir. (Investigadora, mujer, informante externo, comunicación personal, 21 de marzo de 2017)

El bachillerato estudiado es de sostenimiento público estatal, no se puede revelar el subsistema específico al que pertenece porque así fue el acuerdo de confidencialidad y anonimato con la institución, pero al comparar los promedios de los subsistemas de sostenimiento federal, privado y autónomo con el promedio de los subsistemas estatales

que es al que pertenece, se tiene que los éstos están por debajo en los índices de capital cultural, capital económico y en la calificación de la prueba EXANI-II, mientras que están por encima en cuanto a violencia escolar. A su vez, el plantel seleccionado, tanto en capital cultural (-0.279 por -0.445) como en capital económico (-0.156 por -0.388), está por encima del promedio de los subsistemas estatales, aunque ambos están por debajo de la media; en cuanto a violencia escolar ambos están por encima de la media y el bachillerato estudiado (0.300) está por encima del promedio de los estatales (0.083); en calificación en la prueba EXANI-II ambos están por debajo de la media y el plantel (943) está por debajo del subsistema (974).

En la Gráfica 1 se presenta la relación entre los índices promedio por escuela de capital económico y de capital cultural, los cuales tienen una correlación directa que forma una pendiente  $y = 0.9615x + 0.0536$ , que indica que a mayor capital económico mayor capital cultural, los puntos que están marcados con una llamada a los datos son los dos turnos de la escuela: el matutino casi sobre la línea de tendencia con un índice de -0.206 de capital económico y -0.255 de capital cultural, lo que significa que tiene un índice de capital cultural esperado respecto al de capital económico; mientras que el vespertino está por debajo de la línea de tendencia con -0.106 de capital económico y -0.304 de capital cultural, que indica que tiene menor capital cultural del esperado en relación con el económico. Cabe comentar que por el carácter censal de la prueba no corresponden análisis estadísticos correlacionales como Chi-cuadrada que es para muestras.

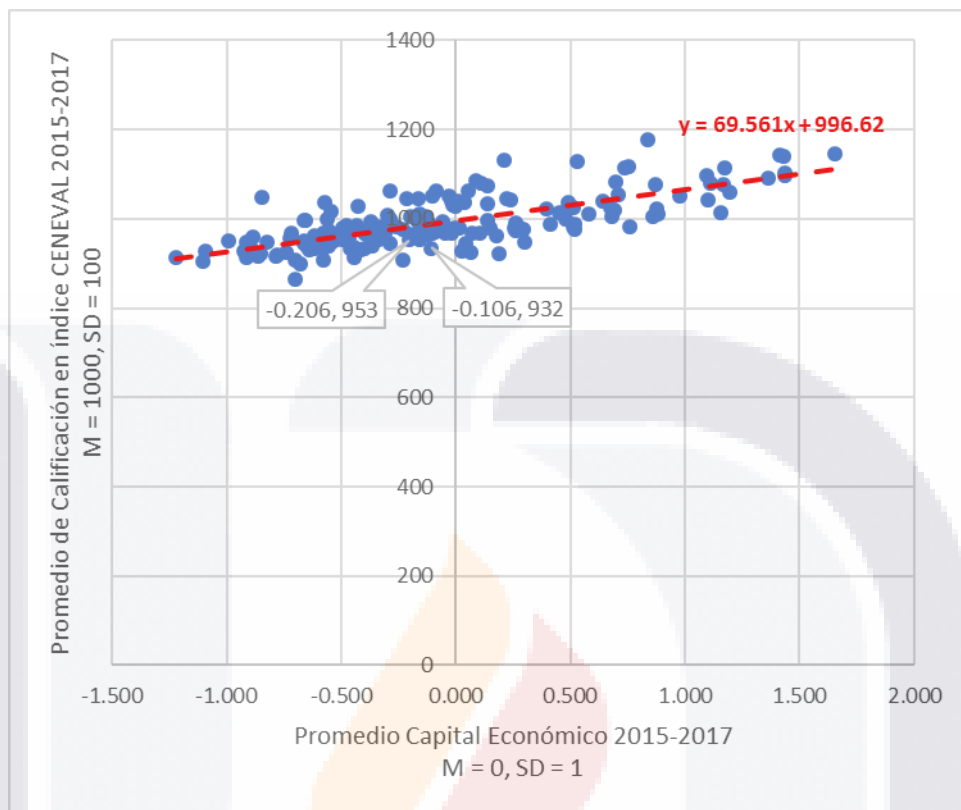
Gráfica 1. Índice de capital económico en relación con el Índice de capital cultural (N2015 = 11422, N2016 = 12073, N2017 = 12407, agrupados por escuela)



Elaboración propia con datos de la prueba EXANI-II de Aguascalientes (2015, 2016, 2017).

En la Gráfica 2 se presenta la relación entre la calificación en índice CENEVAL con respecto al índice de capital económico, donde se muestra una correlación directa con una pendiente  $y = 69.561x + 996.62$ , que indica que a mayor capital económico mayor calificación en el índice CENEVAL. El turno matutino del plantel tiene -0.206 en el índice de capital económico y 953 en el índice CENEVAL, se encuentra por debajo de la línea de tendencia, lo que significa que obtiene menor calificación que la esperada; el vespertino tiene -0.106 de capital económico y 932 de calificación que también es menor a la esperada respecto a la línea de tendencia.

Gráfica 2. Calificación en índice CENEVAL en relación con el Índice de capital económico (N2015 = 11422, N2016 = 12073, N2017 = 12407 agrupados por escuela)



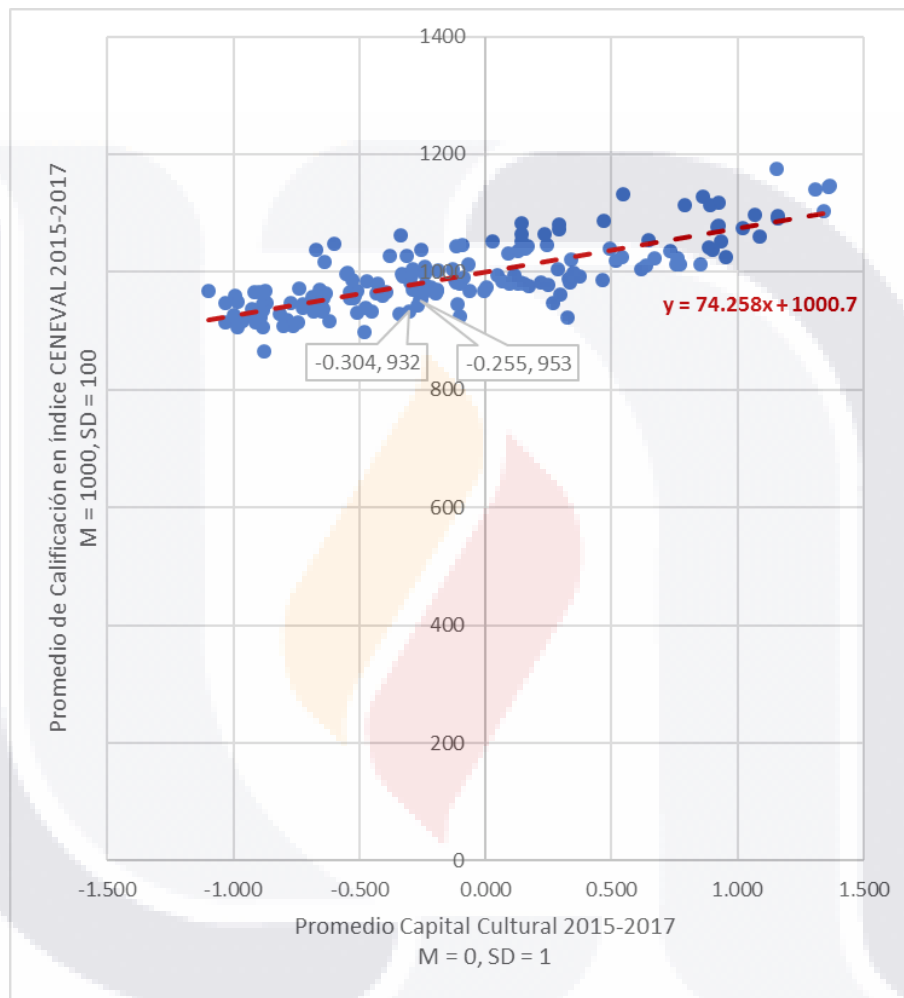
Una investigadora externa al plantel estudiado, que fue entrevistada como informante clave respecto a la EMS, comentó que esta correlación entre contexto socioeconómico y desempeño escolar es un fenómeno reconocido en todos los niveles educativos.

En estos aspectos de permanencia o de logro [académico], incluso en otros niveles educativos [...] se ha probado, ya bastante, que el contexto socioeconómico del estudiante es determinante: normalmente quienes más abandonan o quienes obtienen menores niveles de logro están asociados con estudiantes que también tiene las condiciones socioeconómicas, familiares más difíciles, pues esto no se puede negar. (Investigadora, mujer, informante externo, comunicación personal, 21 de marzo de 2017)

Muy vinculado con lo anterior, en la Gráfica 3 se presenta la relación entre la calificación en índice CENEVAL con respecto al índice de capital cultural, donde también hay una correlación directa con una pendiente  $y = 74.258x + 1000.7$ , esto significa que a mayor capital cultural mayor será la calificación en el índice CENEVAL. El turno matutino del bachillerato tiene -0.255 en el índice de capital económico y 953 en el índice CENEVAL, se

encuentra por debajo de la línea de tendencia, lo que significa que obtiene menor calificación que la esperada; el vespertino tiene -0.304 de capital económico y 932 de calificación que también es menor a la esperada respecto a la línea de tendencia.

Gráfica 3. Calificación en índice CENEVAL en relación con el Índice de capital cultural (N2015 = 11422, N2016 = 12073, N2017 = 12407 agrupados por escuela)



Elaboración propia con datos de la prueba EXANI-II de Aguascalientes (2015, 2016, 2017).

Las dos gráficas anteriores indican que las escuelas que tienen alumnos con más capital económico tienen mejores resultados en examen de admisión para la educación superior, lo que es un ejemplo de violencia estructural (Galtung, 1969, 2016), donde el peso de la estructura social impacta directamente en el desempeño académico de los estudiantes. Los directivos del plantel incluso detectaron los bajos recursos económicos del alumnado como



una amenaza para el plantel, aun así, el bachillerato estudiado tiene resultados más bajos que los esperados por su posición en la estructura social.

Otra amenaza, relacionada con el perfil sociodemográfico del alumnado, que los directivos detectaron en su análisis FODA fue que los estudiantes vienen de familias disfuncionales. En la Tabla 17 se presentan, por turnos, los porcentajes de respuesta de los estudiantes sobre con quiénes viven, aclarando que podían elegir varias opciones: el 91.6% con su madre, el 69.4% con su padre, el 77.9% con hermanos, 13.8% con otros familiares, un 1.9% con su pareja, 0.7% con otras personas que no son sus familiares, un 0.5% viven solos y nadie vive con amistades.

**Tabla 17. Personas con las que viven los estudiantes del plantel (N = 572)**

¿Con quién vives?	n	Matutino		Vespertino			n	Total	
		Sí	No	Sí	No	Sí		No	
Padre	360	68.1%	31.9%	211	71.6%	28.4%	571	69.4%	30.6%
Madre	360	90.8%	9.2%	211	92.9%	7.1%	571	91.6%	8.4%
Hermanas y/o hermanos	360	78.3%	21.7%	211	77.3%	22.7%	571	77.9%	22.1%
Otros familiares	360	15.6%	84.4%	211	10.9%	89.1%	571	13.8%	86.2%
Otras personas que no son familiares	360	0.8%	99.2%	211	0.5%	99.5%	571	0.7%	99.3%
Sólo	360	0.3%	99.7%	211	0.9%	99.1%	571	0.5%	99.5%
Con amistades	360	0.0%	100.0%	211	0.0%	100.0%	571	0.0%	100.0%
Con mi pareja	360	2.5%	97.5%	211	0.9%	99.1%	571	1.9%	98.1%

Sobre las diferencias entre turnos resalta que en el vespertino viven más con sus padres y madres (71.6% y 92.9%) que los del matutino (68.1% y 90.8%), pero en el matutino viven más con otros familiares (15.6% por 10.9%), también en el matutino viven más con sus parejas (2.5%) que en el vespertino (0.9%) y, por último, en el turno vespertino (0.3%) viven más solos que en el matutino (0.9%).

A partir de los datos anteriores no se puede hablar de familias disfuncionales sino de diversidad en la composición de las familias a las que pertenecen los estudiantes, aunque destaca que tres de cada diez alumnos no viven con sus padres, una directiva explicó a qué se refieren a familias separadas, con ausencia de los familiares y de escasos recursos económicos: “la cuestión de que vienen de familias disfuncionales, gran porcentaje vienen de papás separados, el otro porcentaje de los papás trabajan todo el día, bueno, los muchachos de aquí son de recursos medios o bajos, no tenemos alumnos que vengan de

una posición socioeconómica media alta o alta” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017), una docente comentó que “es cierto que la población que tenemos tiene un contexto de mucho abandono, muchas figuras ausentes” (docente, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 15 de marzo de 2019).

El diagnóstico interno del programa de mejora continua del bachillerato estudiado inicia diciendo que “en su mayoría los alumnos reciben el apoyo de sus padres para seguir con sus estudios, entre las principales actividades de los padres es el trabajo de jornaleros”, en el cuestionario a alumnos no se preguntó por ocupación de los padres de familia, pero sí sobre su escolaridad. En la Tabla 18 se presenta el nivel de escolaridad de los padres y madres de los alumnos del plantel estudiado, donde el 16.6% de los padres y el 14.4% de las madres estudiaron la primaria completa o menos, el 46.9% de los padres y el 52.5% de las madres hasta secundaria completa o menos, el 76.1% de los padres y el 82.4% de las madres hasta preparatoria o menos, mientras que sólo el 14.5% de los padres y el 11.8% de las madres realizaron estudios posteriores a la preparatoria.

**Tabla 18. Nivel escolar del padre y de la madre de los estudiantes (N = 572)**

¿Cuál es el nivel escolar de su...	Padre	Madre
<i>n</i>	551	563
Sin escolaridad (no fue a la escuela)	1.5%	0.7%
Primaria incompleta	6.0%	4.6%
Primaria completa	9.1%	9.1%
Secundaria incompleta	8.3%	7.5%
Secundaria completa	22.0%	30.6%
Preparatoria incompleta	14.9%	12.8%
Preparatoria completa	14.3%	17.1%
Técnico	4.5%	2.1%
Escuela normal	2.0%	1.8%
Licenciatura	5.3%	5.9%
Posgrado	2.7%	2.0%
No lo sé	9.4%	6.0%

De lo que resalta que tres de cada veinte de los padres y madres de familia sólo alcanzaron a estudiar hasta primaria completa, pero en especial es relevante que alrededor de la mitad sólo estudiaron hasta secundaria completa. Tres de cada veinte padres tienen estudios posteriores a la preparatoria, por dos de cada veinte madres. Un directivo opinó que aunque hay diversidad en los niveles socioeconómicos de los alumnos, éstos e han integrado bien:

“nosotros tenemos por la misma situación alumnado tanto de condiciones muy humildes como alumnos con muy buenos recursos económicos, familias con muy buena posición, se complementan unos con otros, no se ha hecho la división de los que tienen menos con los que tienen más, aquí simplemente se han complementado, hay armonía entre el alumnado” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre 2017).

Otra problemática relacionada con la ubicación del plantel, que aquí se recupera porque fue comentada por varios de los actores entrevistados, es el transporte público, ya que sólo pasan dos rutas y suelen saturarse en los horarios de entrada y salida del alumnado como lo explica un directivo. Ante esta situación de manera institucional se han adoptado estrategias como ajustar el horario de clases para que los estudiantes salgan más temprano y su salida no se empalme con la hora de salida de universidad y de los trabajadores de la construcción, así como solicitar a la concesionaria del transporte público de la ciudad que envíen más corridas en los horarios con más afluencia; sin embargo, la problemática persiste.

De tal forma que el plantel estudiado se ubica en la periferia de la ciudad, lo que se percibe como una ventaja por haber pocos distractores y zonas de riesgo, pero también se percibe como una problemática porque la misma distancia dificulta que los alumnos lo consideren como una primera opción para cursar la educación media superior, entonces buena parte del estudiantado que capta el bachillerato fue rechazado de otras instituciones. El perfil sociodemográfico y cultural del alumnado, aunque hay cierta diversidad, la mayoría proviene de colonias con altos niveles delictivos, familias con escasos recursos y con baja escolaridad de los padres y madres de familia. Además de que el transporte público es un problema que afecta a los estudiantes por la falta de corridas pertinentes. Hasta aquí se explicó el contexto en el que está inmersa la institución, a continuación se presenta su marco normativo institucional.

#### *4.1.3. Marco normativo institucional*

Este nivel de análisis sociocultural corresponde a lo que Giddens (1998) denomina como regímenes institucionales, el cual hace referencia a las propiedades estructurales involucradas en la producción y reproducción de los sistemas sociales, esto es, sus aspectos institucionalizados que les brindan consistencia por un tiempo y un espacio

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

determinado. En esta investigación este nivel de análisis se circunscribirá a describir las leyes que enmarcan la actuación institucional del plantel estudiado con relación a la convivencia escolar.

Para comenzar, la propia Secretaría de Educación Pública publicó en 2015 un *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública* que, aunque haga referencia a la educación básica, recopila las leyes, normas y acuerdos que sirven como marco de actuación para las escuelas públicas respecto a la convivencia escolar, documento que comienza señalando que los recursos de los planteles deben utilizarse en promover una convivencia basada en los derechos de los infantes y adolescentes.

Ante [la] diversidad de relaciones que se presentan en la escuela, resulta necesario fomentar un modelo de convivencia que, de acuerdo con las finalidades del Sistema Educativo Nacional, promueva, respete y garantice los derechos de los niños y adolescentes, uno de los cuales es el derecho a recibir una educación de calidad. En este contexto, se espera que la gestión escolar, la infraestructura y la labor de docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión contribuyan a la mejora de la convivencia, y con ello, al logro educativo del alumnado. (SEP, 2015a, p. 5)

En el marco jurídico internacional, el propio Artículo 1º de la Declaración Universal sobre Derechos Humanos señala que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y agrega que “deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”, la Convención Americana sobre Derechos Humanos en su Artículo 32, inciso 2, señala que los “derechos de cada persona están limitados por los derechos de los demás por la seguridad de todos y por las justas exigencias del bien común, en una sociedad democrática”, la Convención sobre los Derechos del Niño, en el inciso 1 del Artículo 28, se indica el derecho a la educación en condiciones de igualdad, en su inciso 2, que los Estados “adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención y, en su inciso 3, dice que la educación debe preparar encaminar a “asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”. Estos instrumentos jurídicos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

internacionales están en el mismo nivel jerárquico que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como se marca en su propio Artículo 1º.

La fracción 2, inciso C, del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dice que la educación “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”, además de que “otros artículos de la propia Constitución protegen los derechos humanos y la igualdad entre todas las personas, lo cual favorece una convivencia pacífica, justa, equitativa e incluyente” (SEP, 2015a, p. 8)

Por su parte, en la Ley General de Educación vigente en los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 8º, fracción III, indica que la educación:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Además, en el Artículo 42 de la Ley General de Educación, se menciona que “En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad” y que para ello “Se brindarán cursos a los docentes y al personal que labora en los planteles de educación, sobre los derechos de los educandos y la obligación que tienen al estar encargados de su custodia, de protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación”.

La SEP interpreta que “la Constitución y la Ley General de Educación establecen que la construcción de ambientes de convivencia democráticos, pacíficos e incluyentes no es sólo un medio para permitir los aprendizajes de los alumnos, sino un fin en sí mismo, al ser fundamental para desarrollar las capacidades de aprender a convivir” (SEP, 2015a, p. 8)

En cuanto a las leyes estatales, en la fracción V del artículo 8º de la Ley de Educación para el Estado de Aguascalientes se menciona como uno de los fines de la educación es “promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones”. La Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia Escolar en el Estado de Aguascalientes tiene como objetivo proteger y atender a los alumnos “de cualquier forma de violencia escolar, producida entre los mismos estudiantes, de forma intencional, sea metódica, sistemática o reiterada, produciendo un daño apreciable; así como el establecer los lineamientos para otorgar el apoyo asistencial a los receptores y generadores de dicho fenómeno y a sus familias”; además, en su Artículo 2º dice que es obligación de las instituciones escolares “garantizar a los estudiantes el pleno respeto a su vida, dignidad, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar”. La ley general del subsistema del plantel estudiado no hace referencia a la educación para la convivencia o similares, mientras que el reglamento general de los alumnos del subsistema sí hace referencia a que deben conducirse con respeto a las demás personas en un clima de no discriminación, pero este documento se revisa más adelante.

En síntesis, las leyes indican que las escuelas deben promover una sana convivencia con base en los derechos humanos como parte integral de la educación del alumnado, sin discriminación, respetando su dignidad y buscando erradicar todas las formas de violencia en los planteles escolares.

Desde este marco normativo, la convivencia es una meta educativa que debe formar parte de la cultura escolar, que prepara al alumnado para su vida como ciudadano activo y democrático, para aprender a convivir, a la vez que es una condición para garantizar el aprendizaje y la permanencia en la escuela, al favorecer relaciones interpersonales respetuosas, afectivas y solidarias, así como la eliminación del acoso escolar. (SEP, 2015a, p. 10)

En el ciclo escolar 2014-2015 entró en vigor el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) cuyo objetivo es promover la convivencia armónica y prevenir el acoso escolar, pero sólo está dirigido a las escuelas preescolares, primarias y secundarias del país. Para el nivel medio superior el gobierno federal emitió un documento denominado *Protocolos de seguridad para los centros educativos federales de Educación Media Superior* (SEP, 2015b) que se trata de un conjunto de reglas y acciones para prevenir, atender, y resolver



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

situaciones de crisis, en el que se aborda la convivencia escolar como subordinada a la prevención de la violencia” (Chaparro et al., 2015, p. 22).

Por otra parte, la Educación Media Superior (EMS) es obligatoria a partir de 2012 lo que significa que “desde esta fecha, toda la población de la República Mexicana con edades entre 15 y 18 años, deberían estar o haber cursado este nivel de escolaridad” (Hernández Román, 2015, p. 40), este nivel educativo en su Marco Curricular Común contempla entre sus objetivos el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, las cuales se enuncian a continuación: “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue”, “Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”, “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”, “Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” y “Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables”; competencias que abonan al desarrollo de una convivencia pacífica, inclusiva y democrática. No obstante, tal obligatoriedad y los propósitos de la EMS representan un importante reto para docentes y directivos.

En la actualidad los docentes de EMS se encuentran en una situación sin precedentes debido a la reciente obligatoriedad de este nivel educativo, las igualmente recientes reformas educativas y la aplicación del enfoque por competencias. Formada muchas veces por docentes sin formación ni experiencia pedagógica, la planta académica de EMS se enfrenta a las exigencias institucionales con muy pocos elementos para poder satisfacerlas. (Hernández Román, 2015, p. 33)

Otra problemática a la que se enfrentan los profesores y el personal directivo de los bachilleratos del país es el constante cambio de modelos educativos, reformas, proyectos y programas, que generalmente no se encuentran interconectados y que algunos se pretenden que sean operados sin presupuesto ni recursos adicionales (Pineda-Alfonso & García Pérez, 2014). Por lo que resulta indispensable investigar cómo estas leyes y normas se ven reflejadas, o no, en los planteles escolares, de tal forma que no queden como “letra muerta” o buenas intenciones de parte de las autoridades de los diferentes niveles de gobierno, lo cual se realiza en este estudio a través del estudio de la gestión de la convivencia escolar, así como de las prácticas relacionales cotidianas entre el alumnado.

#### 4.1.4. *Gestión de la convivencia escolar en el espacio socio-comunitario*

La gestión de la convivencia escolar remite a todas aquellas herramientas y recursos institucionales que se movilizan a favor de la mejora de las relaciones interpersonales en los espacios educativos, sin embargo, hablar de gestión de la convivencia en el espacio socio-comunitario es un tanto complejo debido a que no es claro en dónde comienza a ser responsabilidad de la escuela la atención del alumnado, por ejemplo, un directivo señaló que a partir de 20 m. alejados de la institución ya no les atañe su cuidado:

...lo que sí detectamos que ahora sí que los muchachos van por cigarrillos y se los fuman en aquellas zonas, y bueno ya son más de 20 m. ya no podemos interceder, aunque tengan el uniforme, ahora sí que ya es algo personal, sí se los notificamos a los papás para que estén enterados y quien guste darse sus vueltecitas, pero ya en lo que les corresponde a ellos. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017)

Aunque respecto a las actividades extraescolares, el reglamento del subsistema señala como una obligación de los alumnos, en el Artículo 12, inciso VIII, el “Conducirse con respeto y responsabilidad, cuando participe en alguna actividad fuera del plantel, entendiendo que está representando al Colegio”, lo que se reitera en el Artículo 15, inciso III, como un falta grave a la disciplina “No conducirse con respeto y responsabilidad, cuando participe en alguna actividad fuera del plantel, entendiendo que está representando al Colegio”. De ahí la complejidad de hablar de gestión de la convivencia en este espacio, sin embargo, ésta se explorará a través de los indicadores de la matriz UNESCO de indicadores de convivencia escolar (Hirmas & Carranza, 2009) correspondientes a este espacio de análisis.

El primer indicador de la dimensión organizacional del espacio socio-comunitario de la Matriz UNESCO dice “La escuela genera redes de colaboración con organizaciones sociales, educativas y productivas que apoyan su tarea educadora y constituyen una ampliación del mundo de la escuela” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128), esto significa llevar a cabo acciones que impliquen relación con instituciones, organizaciones y empresas externas al en donde se traten temas transversales como: “Igualdad de Género, Educación para la Convivencia, Educación para la Salud, Educación para la Paz, Educación del Consumidor, Educación Ambiental y Educación Vial” (Pineda-Alfonso & García Pérez,

2014, p. 12), las acciones deportivas, culturales y lúdicas extraescolares se describen más adelante.

El plantel cuenta con un área de vinculación educativa, la que lleva a cabo “todo lo relativo al servicio social, prácticas profesionales, becas, seguro facultativo y eventos diversos, artísticos, culturales y deportivos” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), de tal manera que la mayor parte de las redes de colaboración son creadas a través de esta área. Respecto a la ampliación del mundo de la escuela como lo señala el indicador de la matriz, las prácticas profesionales son un requisito de egreso para todos los alumnos del subsistema, se trata de que los estudiantes asistan a organizaciones externas al plantel y realicen actividades que les permitan aplicar los conocimientos aprendidos en el bachillerato, pero principalmente en sus respectivas especialidades. Por ejemplo, la página web del plantel que es un portal realizado y actualizado por la persona encargada del área de vinculación del mismo, dice que para “llevar a cabo tus Prácticas puedes hacerlo tanto en lugares públicos como privados, es decir, no es obligatorio hacerlas en Dependencias de Gobierno. Puedes elegir el lugar que más se adapte a tus necesidades; la única condición es que el área donde las realizarás sea congruente con la especialidad que estudias”<sup>1</sup>. Para que elegir los lugares en donde realizar sus prácticas profesionales la persona encargada de vinculación les hace “sugerencias por la experiencia que ya tengo aquí, por las personas que ya conozco, pero ellos tienen la libertad de elegir el que ellos gusten, siempre y cuando sea factible, se le dé el visto bueno por parte del plantel, no hay ningún problema” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

En vinculación con otras instancias también se llevan a cabo conferencias y pláticas a través de proyectos como Construye T o “con el área de tutorías u orientación educativa, en la cual conseguimos diferentes expositores para todos, de salud integral, prevención del suicidio, de adicciones y en esas también nos solicitan que se incorporen algunos padres de familia” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017), por ejemplo, una actividad que se puede incluir en este indicador es la participación de 50 estudiantes en un taller de vialidad en bicicleta impartido por una instancia del Gobierno del Estado; no obstante, un directivo comentó que estas no son muy frecuentes

---

<sup>1</sup> No se hace la referencia para mantener el anonimato del plantel.

pero que ocasionalmente diversas universidades del estado les ofrecen talleres, pláticas o conferencias. Una directiva reiteró que sólo en algunas ocasiones se les ha impartido conferencias y que en específico sobre drogadicción “ya tienen tiempo que no ha venido, antes si venían de Centros de Integración [Juvenil] a dar pláticas sobre las adicciones, pero ya nada más hace como quince días vino la de Salud Integral pero nada más dio conferencia a dos grupos, pero así que sea muy seguido, pues ya no” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017).

Un programa participativo que se lleva en coordinación con de los Centros de Salud y la Casa del Adolescente son los Grupos de Adolescentes Promotores de la Salud (GAPS), los cuales “están integrados por adolescentes de 10 a 19 años de edad que se reúnen periódicamente para conocer y analizar temas relacionados con su salud, con el propósito de promover estilos de vida activa y saludable que contribuyan a crear una cultura de prevención y autocuidado de la salud en los entornos familiar escolar y comunitario” (Secretaría de Salud, 2016), en el que dos estudiantes de cada grupo participan como promotores “entonces ellos se encargan como de estar monitoreando, así de ‘haber bueno, ya sé que ellos están teniendo relaciones sexuales’, ‘ha bueno, acuérdate que tengo condones’, ese tipo de cosas, o igual sí ven alguna situación de riesgo que ellos sean como nuestro enlace” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), estos jóvenes son capacitados por personal de las instituciones mencionadas, además de que les ofrecen al resto del alumnado algunas “conferencias, revisiones médicas, ahorita hay un nutriólogo, la entrega de preservativos, igual indicaciones de métodos anticonceptivos, cosas así” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Estuvo dividida la opinión de los docentes y directivos sobre si la escuela genera redes de colaboración con organizaciones externas para ampliar su tarea educativa, el 50% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo, mientras la otra mitad estuvo en desacuerdo. A los estudiantes se les preguntó sobre si en su escuela les imparten cursos, talleres o conferencias personas de instituciones o asociaciones externas, a la que el 35.7% dijo que algunas veces, el 34.5% que nunca y casi nunca y el 29.8% que siempre y casi siempre; también sobre si la escuela ofrece proyectos escolares en conjunto con otras instituciones o asociaciones, a la que el 36.6% respondió que nunca y casi nunca, el 34.6% que algunas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

veces y el 28.9% que siempre y casi siempre.

De tal forma que la opinión de los actores educativos estuvo dividida respecto al tema, lo que se encontró en la investigación fue que es escasa la relación con estas organizaciones externas para ampliar la tarea educativa, especialmente en temas relativos a la convivencia, aunque las prácticas profesionales son un espacio de ampliación del mundo de la escuela en donde los alumnos pueden poner en práctica lo que aprenden en las aulas, así como el programa de jóvenes promotores de la salud es un espacio participativo en colaboración con instituciones externas, mientras que las conferencias que se llegan a impartir sí se vinculan con la convivencia, pero son esporádicas.

En siguientes indicadores se describirá que el bachillerato estudiado se asocia con otros planteles del subsistema para concursos y torneos deportivos, culturales y artísticos, con instancias gubernamentales y civiles para la atención a alumnos en situación de riesgo, así como con varios niveles de gobierno para brindarles becas al estudiantado y para la realización del servicio social.

El segundo indicador de la matriz UNESCO de la dimensión organizacional del espacio socio-comunitario menciona lo siguiente: “El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, como centro de apoyo al desarrollo social” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128); sin embargo, como ya se expuso con anterioridad, la relación del plantel con la comunidad es escasa por encontrarse en la periferia de la ciudad, rodeado de un coto residencial y sembradíos, como lo comentó un directivo “honestamente sí hay poca relación, tal vez porque no tenemos aledañamente muchos vecinos, tenemos solamente el coto [...] que nos divide una barda, como están de moda ahorita las bardas, entonces honestamente no, no tenemos mucha relación” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre 2017).

En la escuela no hay programas o proyectos en donde se permita que personas externas al plantel puedan asistir a tomar algún curso, capacitación, taller o conferencia. Lo más cercano a una política de puertas abiertas a la comunidad son las conferencias, de las que ya se comentó, a las que se invita a los familiares de los estudiantes, las cuales son esporádicas y cuya participación por parte de las familias es baja. No obstante, a pesar de que no se detectaron formas en que el plantel abra las puertas a la comunidad como centro

de desarrollo social, los docentes y directivos dijeron, en un 83.3%, estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la escuela sí realiza ello, por un 16.7% que estuvieron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

El primer indicador de la matriz UNESCO de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio socio-comunitario dice “La escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129). El principal sistema de apoyo extraescolar que hace la escuela para responder a las necesidades del alumnado son las canalizaciones a instituciones especializadas para la atención a los estudiantes en riesgo, pero va más acorde con el indicador 9A de la matriz UNESCO que habla de programas externos para la atención a estudiantes con problemas de conducta y riesgo social; el otro apoyo extraescolar para estudiantes con escasos recursos económicos es el de becas, pero éste se incluye en el indicador 9C de apoyo a las familias. No hay asociación con programas que atiendan a estudiantes de origen indígena, ni a alumnos con necesidades educativas especiales.

Aun así, la mayoría, el 89.9%, de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes, el 11.1% estuvo en desacuerdo. No obstante, más allá de la canalización y becas no se descubrieron otros programas extraescolares de apoyo a la diversidad el alumnado.

El segundo indicador de la matriz UNESCO de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio socio-comunitario señala “Los estudiantes diseñan e implementan proyectos de servicio en la comunidad, pertinentes al contexto sociocultural en el que están insertos” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129), lo que se encontró en el plantel estudiado fue que básicamente esto se realiza a través de servicio social, que es un requisito obligatorio de egreso en el que deben de cumplir una cierta cantidad de horas de servicio “en cualquier institución gubernamental ya sea de cualquiera de los tres niveles, municipal, estatal o federal y asociaciones civiles, obligatoriamente tiene que ser nada más en estas instancias” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), sin embargo, éste no es diseñado por los alumnos sino que las dependencias donde lo efectúan



les indican las actividades a realizar.

En la página web del área de vinculación del plantel estudiado especifica los lugares en los que puede hacerse el servicio social “por ejemplo en Jardín de Niños, Esc. Primaria, Esc. Secundaria, Bachillerato, Instituciones de Educación Superior, Ayuntamientos, Secretaría de Turismo, Locatel, Hospitales (IMSS, ISSSTE, Hidalgo, De la Mujer), Delegaciones, INJUVA, INEPJA, IDEA, SSP, Cruz Roja, etc.”<sup>2</sup>. Un directivo comentó que el lugar donde más llevan a cabo su servicio social es en el propio plantel, especialmente los que trabajan, también en Locatel, la Secretaría de Turismo y el Ayuntamiento:

El del propio plantel, sobre todo los alumnos que trabajan, que tenemos varios que trabajan y tienen la facilidad de no tener que trasladarse a ningún lugar, lo realizan aquí, incluso a veces que no tienen alguna clase, que tienen un momento libre, pueden aventajar las actividades que se les hayan encomendado y tiene el contra turno libre, [...] por ejemplo hay quienes lo realizan como parte de la escolta de la escuela, tienen un momento de ensayo y nos representan en diversos eventos, igual las selecciones deportivas, tenemos demasiadas actividades, un proyecto en particular para alumnos que trabajan es que ellos hacen acopio de material reciclable y lo traen aquí, lo pueden juntar en su casa, lo traen aquí y se les valida por equis número de horas de acuerdo a lo que traigan y no tienen que presentarse en otro lugar, tienen el tiempo disponible para sus tareas, proyectos, trabajo, lo que tengan que hacer en contra turno. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Se les preguntó a los estudiantes sobre si los proyectos de servicio social contribuyen a la mejora de la comunidad, con lo que el 75.1% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo, mientras que el 24.9% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, en relación con esto un directivo opinó que el servicio social sí le retribuye de alguna manera a la sociedad:

A la sociedad de alguna manera sí, sobre todo en estos tiempos que está difícil la situación económica, que algunas instituciones incluso carecen de algún personal, ellos vienen a ocupar un poquito ese lugarcito que estaba faltando de ocuparse, que no se ha podido ocupar y es una manera de retribuirle a la sociedad y hay varios programas que incluso van un poquito más allá, como tal vez limpieza de ciertas áreas, que ya es una retribución tangible a la sociedad. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de

---

<sup>2</sup> No se hace la referencia para mantener el anonimato del plantel.

2017)

Respecto a si los proyectos de servicio social contribuyen su educación, los alumnos en un 77.1% dijeron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, un 22.9% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; el mismo directivo opinó que el servicio sirve en especial a la formación del propio alumnado.

Sí, incluso a ellos mismos, como dicen por ahí “sin querer queriendo”, sí empieza como una obligación, sí hay cierta renuencia, como normalmente sucede, pero a través de las semanas, de los meses, van adquiriendo una responsabilidad de cualquier tipo, aun cuando se les encomienda actividades muy sencillitas, ya son responsables de algo, entonces finalmente contribuye de alguna manera a su formación. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017)

Se profundizó con un par de preguntas al alumnado sobre la relación de sus aprendizaje en clase con el contexto social: primero, se les inquirió a los estudiantes si con sus compañeros de clase se organizan proyectos para atender las necesidades de la colonia, comunidad o ciudad, el 51.5% dijo que nunca y casi nunca, el 28.2% que algunas veces y el 20.3% que siempre y casi siempre: segundo, el 44.7% de los alumnos dijo que nunca o casi nunca el conocimiento que adquieren en el aula se aplica al servicio de una necesidad o demanda de la colonia, comunidad o ciudad, el 33.2% que algunas veces y el 22.2% que siempre o casi siempre.

De tal forma que alrededor de la mitad del alumnado considera que lo que aprenden la clase casi no se ve reflejado en el contexto. No obstante, cuando se les preguntó a los docentes y directivos si los estudiantes diseñan y llevan a cabo proyectos de servicio a la comunidad pertinentes al contexto, el 55.6% dijo estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, el 44.4% tuvo de acuerdo.

En suma, los estudiantes sí participan en proyectos de servicio a la comunidad a través de su servicio social obligatorio, pero no a través de proyectos diseñados por ellos mismos, lo que se refleja en que estas actividades resultan poco significativas para la mayoría de los estudiantes.

El primer indicador de la dimensión relacional del espacio socio-comunitario de la matriz UNESCO dice “El centro educativo establece cauces de colaboración con instituciones y

servicios externos, para la prevención, detección e intervención de problemas de conducta, vulnerabilidad y riesgo social” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130). El bachillerato estudiado efectivamente tiene distintas redes de colaboración con organismos externos para atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad o riesgo: cuando se trata de situaciones emocionales o de adicciones se canalizan a la Casa del Adolescente, que es una institución pública estatal que se especializa en atención a este sector de la población, así como a los Centros de Integración Juvenil Aguascalientes A.C., una organización de la sociedad civil que brinda atención a jóvenes del estado; en casos de violencia de género o violencia en el noviazgo a los Centros de Atención y Prevención Integral a la Violencia de Género (CAPIVS), los cuales dependen del Gobierno del Estado y; en casos de pensamientos suicidas a Salud Mental Agua Clara, un centro de atención psicológica de la Secretaría de Salud del Estado de Aguascalientes.

En los casos en que se detecta a estudiantes que usan sustancias tóxicas en el plantel o cuando se encuentran casos de drogadicción, la institución ha adoptado esta estrategia de canalizar a los estudiantes para que reciban atención psicológica especializada como una alternativa a la expulsión:

...hay un comité que analiza la situación, se cita a los familiares, a los responsables o tutores, se platica con ellos la opción que es justamente canalizarlos, “¿quieres continuar en el plantel? Perfecto, adelante” nuestra obligación es apoyarlos para que continúen estudiando siempre y cuando atendamos esa problemática canalizándolos y que ellos cumplan con los que tienen que hacer en el lugar que se les canalizan, sí ellos dejan de cumplir con esa situación desgraciadamente si ya por reglamento tenemos que, pues despedirlos de aquí. (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Los directivos mencionaron que ha habido algunas complicaciones con el modelo de atención porque por los horarios en los que tenía que asistir a estas instancias los alumnos, estaban perdiendo clases por lo que se está considerando la opción de enviarlos a contraturno. Cabe añadir que “la canalización va firmada por los papás, entonces cuando los papás se enteran, pues ellos tienen que estar obligados a llevar a sus hijos a esta atención para que sí que se lleve a cabo” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), y la institución da seguimiento a estos casos. Una directiva comentó que se realizan por lo menos entre tres y cinco canalizaciones de estudiantes por semana.

Otra institución con la que se colabora para prevención e intervención de problemas de conducta y riesgo social es con la Secretaría de Seguridad Pública del Municipio de Aguascalientes a quienes les solicitan la presencia de patrullas policiales a la hora de entrada y salida de estudiantes para hacer labores de vigilancia. Durante el trabajo de campo se constató la presencia de patrullas en los horarios mencionados. De tal forma que se solicita la presencia policiaca como una estrategia de disuasión del delito e incluso como medida restringida (Fierro Evans, 2013) de prevención de la violencia escolar, por ejemplo, en un caso donde un exestudiante iba a buscar a un alumno para agredirlo: “entonces ya nos creamos estrategias, establecimos una solicitud a la delegación municipal, nos mandó ya patrullas y con eso solucionamos el problema, [...] ya no se volvieron a parar, se detuvo por completo, sí hay diferencias entre los jovencitos pero todo se arregla previo al encontronazo físico entre ellos” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017), otros directivos reiteraron la presencia de policías como estrategia para prevenir la violencia escolar, incluso llegaron a comentar de un pleito entre estudiantes que se extendió hasta las afueras del plantel y que terminó en el momento en que arribó la patrulla.

A los alumnos se les hicieron dos preguntas sobre si la escuela tiene vínculos con instituciones externas que ayudan a los alumnos: la primera, respecto a los problemas de conducta, a la que el 64.5% contestó que sí tiene vínculos y el 35.5% que no; la segunda, respecto a alumnos en situación de vulnerabilidad o riesgo, un 64.6% dijo que sí y un 35.4% que no. Al preguntar a los docentes y directivos si como institución se tienen vínculos con instancias externas para la prevención, detección e intervención de problemas de conducta, vulnerabilidad y riesgo social, el 89.9% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 11.1% en desacuerdo.

En suma, el bachillerato sí cuenta con nexos con organizaciones externas especialmente para la atención de alumnos con problemas de conducta o en situación de riesgo, que es a través de las canalizaciones a instituciones especializadas, y en cuanto a la prevención de problemas de conducta, desde una mirada restringida de la seguridad escolar, se tiene el vínculo con seguridad pública municipal. La percepción de directivos, docentes y alumnos también indica que se cuenta con tales nexos.

El segundo indicador de la matriz UNESCO de la dimensión relacional del espacio socio-

comunitario señala “El centro educativo se vincula con instancias deportivas, recreativas y culturales de la comunidad para apoyar el sano uso del tiempo libre de sus estudiantes” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130). El plantel estudiado efectivamente está vinculado con organismos externos para la realización de actividades deportivas, recreativas y culturales, especialmente con otros bachilleratos de del subsistema a través de concursos estatales y nacionales, “así, nuestro subsistema tiene considerados hasta eventos nacionales en arte y cultura, banda de guerra, escoltas, y deportivas” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017), concursos que son diseñados desde la dirección nacional del subsistema.

La dinámica de estos concursos es la siguiente: la dirección general del subsistema envía las convocatorias a cada plantel, las cuales son promovidas en cada aula por el área de vinculación del centro escolar, los alumnos se inscriben y son monitoreados por tutores que se les asignan de parte del plantel: “ya ellos se van organizado junto con su tutor, hay un tutor encargado de cada área, [...] se realiza la eliminatoria dentro del plantel para posteriormente realizar una competencia estatal y los finalistas se van a un concurso nacional igual en cuestión deportiva, igual en cuestión tecnológica, deportiva y cultural” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). Los estudiantes participan de forma voluntaria en estos concursos y en opinión de un directivo la respuesta del estudiantado es buena: “ellos solos se inscriben, o sea, hay mucha iniciativa por parte de ellos, afortunadamente no hemos tenido que buscar o incentivarlos de alguna manera específica para que participen” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

En cuanto a las actividades deportivas, un directivo comentó, “somos la base para la selección estatal de atletismo, aprovechando de que tenemos aquí de vecinos [una universidad] que tiene pista, nos la han facilitado en años anteriores, y participamos en los torneos de interprepas, en basquetbol, en fútbol soccer varonil y femenino, estábamos en la proyección de crear el equipo de voleibol y pero por ahora se ve difícil por la falta de horas del entrenamiento” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017). Los culturales y artísticos son de dibujo, escultura, declamación, danza, canto, poesía y cuento corto, de los cuales los directivos comentan que los estudiantes han llegado a ganar premios tanto estatales como nacionales. A parte de los eventos culturales y

deportivos, la escuela efectúa concursos de creatividad tecnológica que pueden ser ecológicos, informáticos, tecnológicos o proyectos de investigación, por ejemplo, un grupo de estudiantes junto con una maestra “hicieron un proyecto de una mano que se movía, con cartón y con esas cosas, pero con mangueras, o sea hidráulica, tenía conectadas unas jeringas a unas mangueras y con esas movían una mano, a mí me pareció muy interesante porque con material de cartón, o sea, un proyecto de equipo” (directiva, mujer, ambos tunos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017).

En cuanto a actividades recreativas eventualmente se realizan las llamadas “tardeadas” que son eventos realizados por la institución en algún salón de fiestas o centro nocturno, en los que se pone música y cuya finalidad es que los estudiantes convivan y bailen en un ambiente distendido fuera de la escuela, por ejemplo, el festejo del día del estudiante del que ya se comentó previamente.

En el cuestionario se les preguntó a los estudiantes si su escuela ofrece actividades deportivas, culturales, artísticas o recreativas en colaboración con otras instituciones, el 77.2% dijo que sí y el 22.8% que no. Por su parte, el 77.8% de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con que el centro educativo se vincula con instancias deportivas, recreativas y culturales de la comunidad para apoyar el sano uso del tiempo libre de sus estudiantes, el 22.2% que no.

En resumen, el bachillerato estudiado sí se asocia especialmente con otros planteles de su propio subsistema tanto a nivel estatal como nacional para concursos tecnológicos, culturales y artísticos, así como torneos deportivos, además de que esporádicamente se realizan eventos recreativos en locaciones externas al plantel, la percepción de la mayoría de los alumnos, docentes y directivos coincide con esto. Sin embargo, al ser torneos y concursos significa que no necesariamente son actividades cotidianas realizadas con base en las inquietudes del alumnado.

El tercer indicador de la dimensión relacional del espacio escolar de la matriz UNESCO dice “El centro educativo procura la derivación y atención de estudiantes con dificultades familiares, mediante programas externos de apoyo a la familia” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130). En el plantel este indicador básicamente se cubre a través de las canalizaciones a estudiantes en situación de riesgo a instituciones especializadas, las cuales deben estar



consensuadas con los familiares de los estudiantes y a los cuales eventualmente también les solicitan su presencia como parte de la terapia, atención o tratamiento.

Cabe recordar que los directivos de plantel perciben a las familias disfuncionales como una amenaza que afecta el desempeño escolar del alumnado y otra fueron los escasos recursos económicos. En este indicador se incluyen los programas de becas al estudiantado como programas externos de apoyo a la familia. El área de vinculación del plantel es la encargada de buscar las becas disponibles, difundirlas entre el alumnado y ayudarles a solicitarlas.

De acuerdo con un directivo hay varios tipos de becas para los estudiantes “hay becas académicas, esa es por logro académico, por calificación; simplemente las más socorridas por cuestión económica, al tener alguna dificultad económica sí se solventa y sirve de incentivo para que el joven [...] para continuar con sus estudios” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). En la página web del área de vinculación del plantel se manejan cuatro tipos de becas: las becas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que consiste en un apoyo anual de entre \$2,600 pesos a \$3,500; las becas estatales otorgadas a través del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), que hay en varias modalidades como académicas, a madres jóvenes, a los hijos de los trabajadores del IEA afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), entre otras; las becas municipales, de las que se señala que no hay convocatorias por el momento y: las becas del Programa de Inclusión Social en Aguascalientes (PROSPERA), que son de parte del gobierno federal, sobre estas un directivo dijo “que es en la que más énfasis hago yo, por la cuestión que les da un poquito más de recursos a los jóvenes” (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Se les preguntó a los alumnos si su escuela tiene vínculos con programas o instituciones externas que ayudan a los alumnos con dificultades familiares, el 62.9% dijo que sí y el 37.1% que no. Por su parte, el 83.3% de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con que el plantel procura la derivación y atención de estudiantes con dificultades familiares, mediante programas externos de apoyo a la familia, un 16.7% estuvo en desacuerdo.

En suma, el plantel sí canaliza a estudiantes con problemas familiares, así como con otros tipos de problemáticas, a instituciones especializadas, además de que se apoya a los

estudiantes con diversas becas que funcionan como programas externos de apoyo a la familia.

A continuación, a manera de síntesis sobre la gestión de la convivencia en el espacio sociocomunitario, en la Tabla 19 se contrastan los resultados encontrados en el plantel estudiado en relación con los indicadores de la matriz UNESCO.

**Tabla 19. Gestión de la convivencia escolar en el espacio socio-comunitario**

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
3A. La escuela genera redes de colaboración con organizaciones sociales, educativas y productivas que apoyan su tarea educadora y constituyen una ampliación del mundo de la escuela.	Es escasa la relación con organizaciones externas para ampliar la tarea educadora, especialmente respecto a la convivencia, aunque las prácticas profesionales son un espacio de ampliación del mundo escolar donde los alumnos ponen en práctica sus aprendizajes en empresas, el programa de jóvenes promotores de la salud es un espacio participativo junto a instituciones públicas, las conferencias sí se vinculan con la convivencia, pero son esporádicas.
3B. El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, como centro de apoyo al desarrollo social.	No hay una política de puertas abiertas a la comunidad como apoyo al desarrollo social, no hay proyectos donde se permita que personas externas al plantel asistan a actividades educativas, sólo se invita a los familiares a las eventuales conferencias.
6A. La escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes.	Más allá de la canalización y becas no hay otros programas extraescolares de apoyo a la diversidad individual, social y cultural del alumnado.
6B. Los estudiantes diseñan e implementan proyectos de servicio en la comunidad, pertinentes al contexto sociocultural en el que están insertos.	Los estudiantes sí participan en proyectos de servicio a la comunidad pertinentes al contexto a través de su servicio social, pero no en proyectos diseñados por ellos mismos.
9A. El centro educativo establece cauces de colaboración con instituciones y servicios externos, para la prevención, detección e intervención de problemas de conducta, vulnerabilidad y riesgo social.	Sí se cuenta con cauces con organizaciones externas para la atención de alumnos con problemas de conducta o en situación de riesgo, a quienes se canaliza a instituciones especializadas, para la prevención de problemas de conducta se tiene el vínculo con seguridad pública municipal.
9B. El centro educativo se vincula con instancias deportivas, recreativas y culturales de la comunidad para apoyar el sano uso del tiempo libre de sus estudiantes.	Sí hay asociación con otros bachilleratos, por medio de su subsistema, para concursos tecnológicos, culturales y artísticos, torneos deportivos, y en ocasiones se realizan eventos recreativos fuera del plantel.
9C. El centro educativo procura la derivación y atención de estudiantes con dificultades familiares, mediante programas externos de apoyo a la familia.	Sí se deriva a estudiantes con problemas familiares a instituciones especializada y se apoya a los estudiantes con becas que funcionan como programas externos de apoyo a la familia.

En la dimensión “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar” del espacio socio-comunitario, el plantel tiene nexos con organizaciones externas que amplían el mundo escolar y su labor educativa, aunque limitadas en temas relativos a la convivencia escolar; sin embargo, no está abierto a la comunidad como centro de desarrollo social.

Respecto a la dimensión “El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” en el espacio socio-comunitario, el plantel no tiene vínculos extraescolares para apoyar a los alumnos respecto a su diversidad individual, social y cultural, mientras que las actividades de aprendizaje en la comunidad se limitan al servicio social que se presta en instituciones públicas. Sobre la dimensión “El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina” en el espacio socio-comunitario, bachillerato estudiado tiene ligas con instancias que atienden a estudiantes con problemas de conducta o se están en situación de riesgo, también con otros planteles para la realización de concursos culturales y torneos deportivos, mientras que el apoyo a las familias se da por medio de becas.

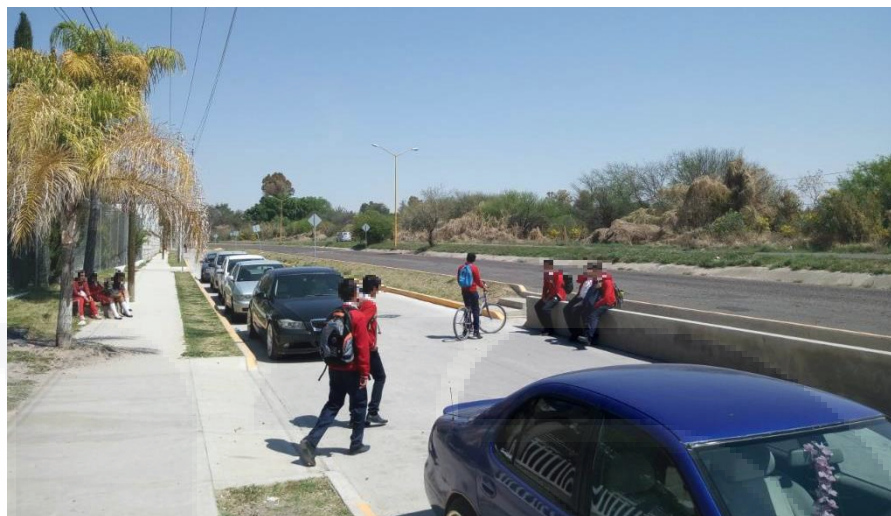
#### *4.1.5. Las prácticas de convivencia escolar en el espacio socio-comunitario*

Lo primero que conviene anotar al hablar de prácticas de convivencia escolar y su relación con el espacio socio-comunitario es que los estudiantes tienen prohibido salir de la institución, a menos de que se termine su horario de clases regular o que por circunstancias, como la inasistencia de algún docente, puedan salir más temprano. Por lo tanto, su presencia fuera del plantel se limita al traslado de sus hogares a la escuela y de regreso principalmente, aunque también cuando eventualmente les permiten salir para comprar algunos insumos para sus clases y cuando hacen actividades extraescolares como participar en torneos o concursos estatales o nacionales, así como las “tardeadas” eventuales que organiza la escuela.

La hora de entrada de los estudiantes del turno matutino es a las 7:00 hrs. y la salida es a las 13:50 hrs., los del turno vespertino entran a las 14:00 hrs. y salen a las 20:30 hrs., estos son los momentos en donde más presencia de alumnos hay en los alrededores del plantel. Durante la entrada, tanto en el turno matutino como en el vespertino, la llegada de alumnos está relacionada con los autobuses públicos, de los que se bajan en tandas de cinco hasta quince estudiantes, otros llegan en bicicletas, en motocicletas y otros en automóviles.

En el momento en que los estudiantes del turno matutino salen y los del turno vespertino entran, diversos grupos, especialmente de mujeres con mujeres y de hombres con hombres, se van acompañando, algunos caminan juntos rumbo a la universidad cercana, varios caminan hacia la avenida que está hacia el norte, otros se concentran en las paradas de los camiones, hay algunos jóvenes que se quedan a convivir justo afuera del plantel,

ponen música, revisan sus celulares y platican, como se presenta en la Figura 7.



**Figura 7. Observación etnográfica (05/03/2018, 1:21 p.m.)**

Similar a lo que ocurre en el turno matutino, al momento de la salida de los estudiantes del turno vespertino, la mayoría se van a la parada del camión, algunos se van acompañados, otros están esperan en la puerta de la escuela, algunos toman taxi, hay otros por quienes pasan en automóviles, pocos se van en bicicleta y algunos otros se van en motocicleta, la diferencia es que lo que hacen en horas con poca luz. Hay ocasiones en que alumnos se quedan afuera de la escuela para convivir: “un grupo mixto de alrededor de 20 estudiantes se encuentran a las afueras del plantel y están cantando, gritando, platicando, se ve una convivencia sana, especialmente las mujeres son las que gritan, las que platican, hablan muy fuerte y se gritan güey” (Observación etnográfica, 08/03/2018, 20:29:35), en otras ocasiones también se registraron alumnos gritando y cantando en este espacio o jugando.

Para describir otras prácticas de convivencia en el espacio socio-comunitario, en la Figura 8 se presenta una síntesis de las cuatro sesiones que se realizaron con los estudiantes de cada turno de la técnica de recolección de información llamada cartografía social, a través de la que en un mapa de los alrededores del plantel identificaron cómo conviven afuera de su plantel, así como algunos riesgos.





**Figura 8. Cartografía social del espacio socio-comunitario de los estudiantes del turno matutino.**

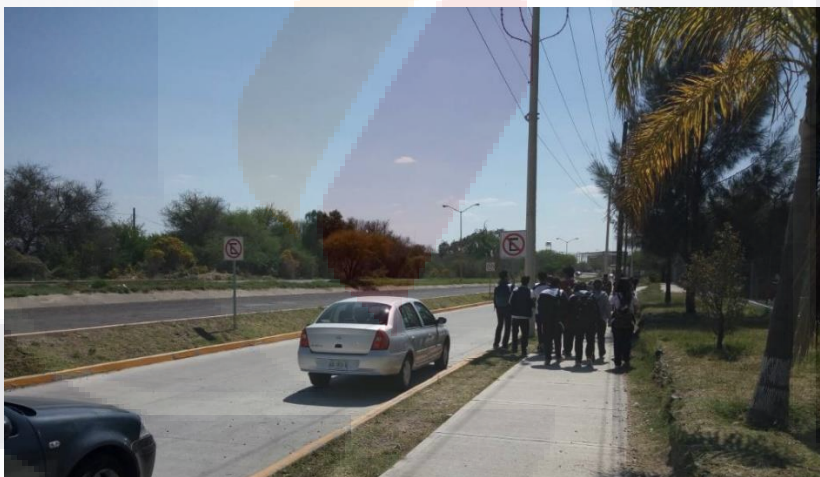
El bachillerato tecnológico estudiado está resaltado con color azul, al fondo de la Figura 9 se presenta la parada de autobuses que está frente al plantel, cruzando la avenida, en donde “todos ahí nos reunimos a platicar [en lo que esperan el camión]” (estudiante, mujer, TM, 1er semestre, comunicación personal, 07 de octubre de 2018).



**Figura 9. Observación etnográfica (05/03/2018, 1:19 p.m.)**

Hacia el sur sobre la avenida, los alumnos marcaron dos áreas hacia las que caminan juntos y donde esperan el camión, una se encuentra en una curva rumbo a la universidad en la que hay un árbol que da sombra, la cual no es una parada de autobuses oficial y, la otra es la parada oficial de la universidad, un alumno comentó “yo siempre voy a la [universidad], porque allá agarró más rápido el camión y va vacío” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de octubre de 2018), lo que se relaciona con que el transporte es un problema del espacio socio-comunitario como se explicó previamente. Un directivo comentó que la falta de acera peatonal desde el plantel hasta la universidad es un riesgo para los alumnos que prefieren caminar hacia aquella parada de autobuses, aunque no se han presentado percances hasta el momento. El mismo directivo comentó que la Presidencia Municipal de la ciudad se comprometió a construir tal banqueta hasta la universidad, pero esto no se ha llevado a cabo.

En la Figura 10 se presenta una fotografía de un grupo de alumnos afuera del plantel caminando rumbo al sur al momento de la salida del turno matutino.



**Figura 10. Observación etnográfica (05/03/2018, 1:54 p.m.)**

Lo anterior se incluye como una práctica de convivencia porque suelen hacerlo en grupos de estudiantes, generalmente hombres con hombres y mujeres con mujeres, se acompañan y platican en el trayecto.

Con color amarillo (ver Figura 8) están marcadas las zonas donde los estudiantes dijeron que suelen comprar comida y desayunan, una es un Oxxo y la otra son dos tiendas de abarrotes junto a un local donde venden comida. Los alumnos añadieron un lugar que no



se alcanza a ver en el mapa que está a casi 2 km. en un fraccionamiento cercano: “vamos a comer cuando salimos [...] a las pizzas” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de octubre de 2018).

En color naranja (ver Figura 8) están las zonas que los alumnos señalaron como lugares donde algunos de sus compañeros fuman tanto cigarros como mariguana: “aquí me voy a echar un tabaquito” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de octubre de 2018), “por aquí se juntan unos güeyes a fumar mota” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de octubre de 2018), aunque había algunos alumnos que dijeron desconocer de esta situación. Un directivo comentó estar enterado de que suelen fumar tabaco en esta área, aunque señaló que por la distancia de la escuela en que lo hacen, ya no es responsabilidad de la institución sino de los familiares.

En color negro (ver Figura 8) los estudiantes señalaron una colonia en la que se encuentra una pandilla autodenominada como BLB 15, como una posible zona de riesgo pero que tiene poca relación con el plantel por su distancia y con la que no han tenido problemas, esto último lo confirmó un directivo que comentó que “al estar alejados de una zona conflictiva, aunque nos lleguen jóvenes de [diversas colonias del suroeste de la ciudad], las pandillas no se desplazan hasta acá para buscar algún ajuste de cuentas” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017).

Además, una alumna marcó el interior de la universidad vecina como un lugar donde ha participado en competencias académicas de robótica (ver Figura 8), lo que nos habla de que sí hay cierta relación pedagógica del plantel con su entorno próximo.

Aunque los estudiantes del turno matutino no señalaron zonas fuera del plantel donde haya violencia escolar, una directiva comentó un caso de discriminación, sobre el que se darán pormenores más adelante, de alumnos que suelen burlarse de un compañero que tiene una discapacidad cognitiva, prácticas que no sólo se dan dentro del centro escolar sino que continúan hasta el espacio socio-comunitario: “me tocó ver, yo me voy en el camión y a veces coincido con los alumnos, y este chico, al que le hacen agresiones, iba en el camión y en el mismo camión de repente le gritaban, o sea no es algo que solamente esté aquí en la clase, eso fue la semana pasada, que ya se pasa también fuera de [la escuela]” (directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017).

Hasta aquí las prácticas de convivencia en el espacio socio-comunitario de los estudiantes del turno matutino, ahora en la Figura 11, se presentan los resultados sintetizados de las cuatro sesiones de cartografía social con alumnos del turno vespertino.



**Figura 11. Cartografía social del espacio socio-comunitario de los estudiantes del turno vespertino.**

En color verde se señalan las paradas del camión que identifican los alumnos, una es la que se encuentra frente al plantel, como se presenta en la Figura 12, donde hay grupos de alumnos esperando el autobús y un grupo de mujeres caminando hacia allá; la otra en la universidad cercana y; una tercera es en la curva debajo del mezquite que comentaron los del turno matutino. Como en el turno matutino, lo relevante de estos espacios respecto a la convivencia es que se realiza en grupos de estudiantes y se convierte en una rutina a través de la que se relacionan y fortalecen sus vínculos afectivos.



**Figura 12. Observación etnográfica (08/03/2018, 8:19 p.m.)**

En color amarillo (ver Figura 11) marcaron las tiendas donde compran comida y en ocasiones comen como el Oxxo y las mismas tiendas de abarrotes señalados por los alumnos del matutino, además de otra tienda a espaldas del plantel. En la Figura 13 se presenta una fotografía tomada por un alumno de 4to semestre del turno matutino a la que llamó “hoy saliendo de la prepa fuimos a cenar”, que es otro lugar donde algunos alumnos asisten después de clases para cenar que se encuentra a más de 3 km. del plantel.



**Figura 13. Fotografía etnográfica colaborativa: hoy saliendo de la prepa fuimos a cenar (estudiante, hombre, TV, 4º Sem., 04/06/2018, 10:42 p.m.)**

Las zonas donde fuman cigarros y marihuana algunos estudiantes se marcaron con color naranja (ver Figura 11), en una ocasión durante la observación etnográfica se registró un

comportamiento sospechoso, en el que dos jóvenes parecían querer adquirir marihuana de un alumno del plantel:

Justo estoy saliendo del plantel y dos jóvenes que iban pasando por afuera del plantel sin uniforme, le gritaron a un estudiante hombre dentro del plantel “que qué onda”, e hicieron el símbolo de marihuana, de un toque con las manos [una especie de L de cabeza], y luego hicieron el símbolo de que “se mochara” [con un movimiento cruzado con la mano del hombro hacia la cintura], y el estudiante que está dentro les respondió que “en el receso”, y ya estos jóvenes se fueron y siguen caminando rumbo [a la universidad]. (Observación etnográfica, 27/03/2018, 15:45:55)

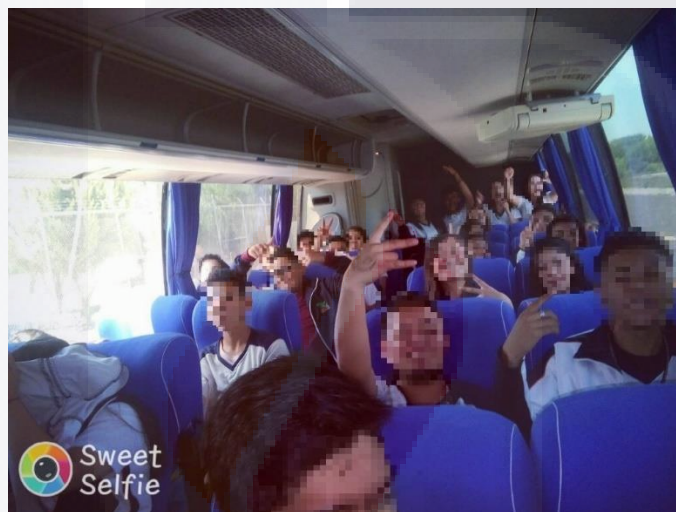
En color rojo (ver Figura 11) se indicaron las zonas donde los estudiantes eventualmente se pelean tanto entre ellos, como el caso de dos peleas a golpes que terminaron en la calle, hasta que llegó la patrulla la policía y los jóvenes corrieron, se subieron a los camiones y se fueron; como con los alumnos de la universidad, “nos peleamos cuando nos subimos al camión” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de octubre de 2018), aunque aclararon que son más bien discusiones verbales; así como en un lugar un tanto alejado del plantel en donde un alumno dijo que le ha tocado presenciar que personas externas al plantel avienten piedras a los camiones de transporte público, “sí, aquí pueden lanzar piedras... en el puente de piedra, y aquí todo esto como la vez que yo fui, ya era tardecito, lanzan una piedra y descuentan a una [persona] del camión” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de octubre de 2018).

En color morado se señaló una zona donde las alumnas identificaron que suelen ser acosadas por personas externas al plantel: “no [se sienten seguras en el trayecto su casa] porque hay muchos muchachos, bueno señores morbosos, por ejemplo, ahorita que nosotros salimos tan temprano se suben los albañiles” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de octubre de 2018), otra alumna añadió que “uno que otro [las suelen molestar], ero pues como nosotras somos, no nos dejamos” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de octubre de 2018), esto fue confirmado por una directiva del bachillerato.

Otras prácticas de convivencia que no fueron marcadas en la cartografía social ocurren cuando realizan salidas organizadas por la institución como en el caso de un evento lúdico con motivo del día del estudiante. En la Figura 14 se presenta una fotografía tomada por



una alumna de 2do semestre del turno vespertino a la que llamó “de paseo”, la cual tomó cuando “íbamos a la tardeada, [...] los de mi salón pusieron música, se andaban subiendo allá arriba, nos tocó con [una directiva] que venía ahí adelante con el teléfono y estos venían metiéndose al baño y sabe qué tanto” (estudiante, mujer, TV, 2do semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018), otro estudiante añadió que “a nosotros nos tocó un camión chido y venían poniendo música a todo volumen [...] nosotros ‘súbale’ y le subía más recio” estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018), un alumno señaló que a su grupo no los llevaron a la tardeada por cuestiones de indisciplina. La tardeada se realizó en un salón de eventos que se encuentra más de 3 km. del plantel.



**Figura 14. Fotografía etnográfica colaborativa: de paseo (estudiante, mujer, TV, 2º Sem., 23/05/2018, 4:25 p.m.)**

La Figura 15 muestra una fotografía tomada por un alumno de 4to semestre del turno vespertino que nombró “día del estudiante”, la que muestra a un grupo mixto de alumnos dentro de la tardeada y dijo que la tomó porque le pareció gracioso que uno de sus compañeros estaba imitando a otro que estaba bailando. Los alumnos comentaron que casi no estuvieron bailando, que la música que pusieron era muy variada, pero que sí se divertieron en el evento.



**Figura 15. Fotografía etnográfica colaborativa: día del estudiante (estudiante, hombre, TV, 4º Sem., 22/05/2018, 8:35 p.m.)**

Sobre la tardeada añadieron que, al momento de acceder al plantel, elementos de seguridad privada revisaron que no portaran armas o medidas embriagantes: “nos basculearon” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

Otra práctica de convivencia propia del turno vespertino, que algunos estudiantes comentaron, consiste que en ocasiones se organizan para ir a los “bailes” de música grupera y de banda: “cuando hay bailes, de los que hacen en la Mega Velaria, [...] nos ponemos de acuerdo un día antes y ya para faltar o pedir permiso, [...] o a veces, nos acoplamos a los grupos que salen temprano” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

En este apartado se describen sintetizadas varias prácticas de convivencia en el espacio comunitario como acompañarse a las paradas de autobuses, platicar afuera de la escuela, comer juntos en los lugares cercanos, asistir a eventos lúdicos, incluso fumar y pelearse; sin embargo, en la cotidianidad de la vida escolar pueden pasar horas sin que haya alumnos en este espacio, lo que tiene que ver primeramente con la prohibición de salir del plantel sin permiso o que hayan terminado horario de clases, pero una pista, para entender por qué los estudiantes no consideran este espacio como un lugar de convivencia es el siguiente comentario donde “una alumna le dice al prefecto que para qué se sale si está más aburrido afuera que adentro de clases” (Observación etnográfica, 27-03-2018, 18:59:35), lo que alude a lo aislado que se encuentra el bachillerato, sobre lo que ya se ha comentado previamente. De hecho, en la guía de análisis del EXANI-II, documento interno del plantel, los directivos y docentes señalan como uno de los elementos que influyen



positivamente en el desempeño académico del estudiantado el hecho de que hay “prácticamente nulos distractores externos en alrededores del plantel”.

## **4.2. Espacio escolar**

El espacio escolar “comprende las acciones institucionales que involucran a los actores de los distintos estamentos y estudiantes de los distintos niveles actuando como comunidad escolar” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 124), comunidad que en el caso de las escuelas mexicanas comprende a los “estudiantes, padres y madres de familia, directivos, docentes, asesores, personal de apoyo” (Fierro Evans, 2011a, p. 46); aunque para esta investigación no sólo se toman en cuenta las acciones institucionales sino también las prácticas cotidianas de convivencia que ocurren dentro del plantel pero fuera de los salones de clase, esto es, en los pasillos, en las canchas deportivas, en los patios y en los demás espacios comunes del centro escolar. Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013) denominan a este espacio como el meso-sistema, que es el nivel de análisis de la institución, y está conformado por las interacciones entre las personas, por el currículum formal, las formas de comunicación, la gestión organizacional, así como por los actores y sus roles.

### *4.2.1. Condiciones estructurales del plantel para la enseñanza y aprendizaje*

En este subapartado se exploran las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje delineadas por el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INEE), las cuales son “consideradas el ‘piso mínimo’ del derecho para una educación de calidad” (INEE, 2018a, p. 7). La escuela tiene un perímetro de 449 metros y un área de 12,260 m<sup>2</sup>, en los que se cuenta un salón multiusos, un área que se usa como estacionamiento para docentes y directivos, una bodega, una cafetería escolar, una cancha deportiva, un patio cívico y tres edificios en los que se distribuyen 12 aulas y dos laboratorios. El edificio principal tiene planta alta y en él se encuentra la dirección escolar y los baños; otro edificio tiene el laboratorio de computación, la oficina de vinculación y un cubículo para orientación educativa y tutorías; y el otro edificio tiene el laboratorio de preparación de alimentos y servicios de hotelería (ver Figura 16).



**Figura 16. Espacios del bachillerato estudiado, elaborado a partir de la imagen tomada del Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (INEGI)**

El aula de usos múltiples cuando se comenzó la investigación servía para tal propósito, aunque en ocasiones se utilizaba como salón de clases y en los recesos como sala de maestros, mientras que para el ciclo escolar 2018-2019 se dividió con una pared de tablaroca, de la cual una parte sirve de sala de docentes y la otra de salón de clases. La escuela no cuenta con biblioteca, ni auditorio. Sólo un 24% de las escuelas de EMS nacionales y el 17% del subsistema tienen todos estos espacios adicionales para el desarrollo de actividades académicas (INEE, 2018a). La escuela tiene un acervo bibliohemerográfico pero no está disponible al estudiantado porque se encuentra almacenado, ya que no se cuenta con una biblioteca, como en el 30% de los planteles del subsistema, los directivos ven la ausencia de una biblioteca escolar como un elemento que afecta negativamente el desempeño académico de los estudiantes (Documento interno, 2018b).

Si bien el plantel tiene un laboratorio de cómputo como el 93% de los planteles del mismo subsistema, no es suficiente para apoyar las actividades académicas del estudiantado al igual que el 64% de los planteles del subsistema (INEE, 2018a). El laboratorio de cómputo tiene 16 computadoras funcionales, las que son insuficientes como sucede en el 94% de

las escuelas del subsistema (INEE, 2018a), sólo la mitad tiene acceso a internet, también insuficientes como en el 67% de planteles del subsistema (INEE, 2018a).

Respecto a los llamados espacios adicionales para el desarrollo de actividades deportivas, el plantel estudiado cuenta con una cancha con porterías para fútbol, canasta para básquetbol y se pueden adaptar postes y una red para voleibol; además tiene un patio central que en algunas ocasiones usan los estudiantes para jugar fútbol; así como diversas áreas verdes, aunque no se usen regularmente para actividades deportivas; lo que coincide con el 85% de los planteles del subsistema tienen canchas deportivas, el 90% patio o plaza cívica y el 94% múltiples áreas verdes y; como 36% de los planteles del subsistema, el centro escolar estudiado tiene suficientes materiales deportivos, en específico para la hora designada como de actividades co-curriculares (INEE, 2018a).

El bachillerato estudiado cumple con las condiciones básicas de seguridad como tener en buen estado la instalación eléctrica e hidráulica; tienen barandales y pasamanos adecuados en escaleras y en la planta alta del edificio central; las escaleras tienen material antiderrapante; los muros, techos y pisos de las aulas están en buenas condiciones; excepto por la presencia de alrededor de un 10% de ventanas descompuestas y; que al inicio de la investigación había presencia de escombros amontonados al aire libre, el cual se removió después de la entrevista con el prefecto en la que se le preguntó al respecto. El plantel, como el 65% de los bachilleratos del país y el 72% de su subsistema (INEE, 2018a), cuenta con el Programa Escolar de Protección Civil, pero no se ha formado un Comité de Protección Civil y Seguridad Escolar donde participe personal del plantel, estudiantes, madres y padres de familia como sí reportan el 58% de los bachilleratos a nivel nacional y el 76% de su subsistema (INEE, 2018a). Existen señalizaciones para implementar el plan de contingencia, pero algunas se encuentran en mal estado y no se realizan ningún tipo de simulacros. Sobre los servicios básicos del plantel, la escuela cuenta con una cisterna que le permite tener abastecimiento de agua todos los días de la semana excepto cuando la presión del agua corriente es baja y no se alcanza a llenar la cisterna; el servicio de energía eléctrica es estable y hay suministro todos los días de la semana.

En resumen, en cuanto a las condiciones básicas para la enseñanza y aprendizaje, el bachillerato estudiado no tiene las suficientes aulas para el alumnado, ya que se tiene que echar mano de los laboratorios y del salón de usos múltiples para solventar la atención a

los grupos; sí cuenta con acervo bibliohemerográfico pero no tiene biblioteca para su uso o distribución; tiene un laboratorio de cómputo cuyos equipos son insuficientes para atender al alumnado y sólo la mitad tienen acceso a internet; hay una cancha deportiva, un patio cívico y áreas verdes y; cumple con las condiciones básicas de seguridad.

#### *4.2.2. Gestión de la convivencia escolar*

La gestión de la convivencia escolar “es una invitación a revisar a fondo las estructuras de las escuelas, considerando sus entramados sin eludir la complejidad que representa dar respuesta a situaciones concretas” (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 107), ya que la convivencia escolar no es un concepto que aluda únicamente a las prácticas interpersonales y la subjetividad que conllevan, sino que también se refiere a la forma en que ésta se gestiona, tanto en el currículo explícito como en el oculto, por lo que resulta es indispensable analizar la forma en que se gestiona de manera institucional la convivencia ya que la “escuela en tanto institución de carácter público y social, establece un ‘marco de actuación’, un conjunto de normas y reglas, formas administrativas, organizativas, académicas y laborales que definen funciones, establecen roles y distribuyen responsabilidades entre los participantes” (Fortoul & Araiza, 2013, p. 27). Para ello se usó la Matriz UNESCO (Hirmas & Carranza, 2009) de la cual a continuación se presentan los indicadores respecto al espacio escolar.

##### *Dimensión organizacional en el espacio escolar*

El primer indicador de la dimensión organizacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO dice “El Proyecto Educativo Institucional contiene principios educativos fundamentales para la organización de la convivencia democrática y cultura de paz” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128). El Proyecto Educativo Institucional en el bachillerato estudiado está plasmado en una serie de documentos como el Plan de Mejora Continua, la Guía de análisis del EXANI-II y la Guía de análisis FODA.

Al inicio de cada ciclo escolar el personal docente y directivo del bachillerato estudiado se reúnen para elaborar un documento denominado *Plan de Mejora Continua. Ciclo escolar 2017-2018*, el cual funge como documento central del proyecto educativo institucional, en éste plantea como objetivo aumentar los índices de aprobación, disminuir la reprobación y mejorar la eficiencia terminal, lo cual realizan a través de proyectos para atender prioridades

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que son la reprobación, la deserción y aumentar los indicadores en las pruebas PLANEA y EXANI-II. En el documento se plantea que la forma de conseguir los objetivos planeados es que cada quien cumpla con sus funciones educativas, y el principal obstáculo que visualizan es que falta desarrollar secuencias didácticas basadas en la reforma educativa con el estudiantado. Cabe mencionar que específicamente en los objetivos y prioridades no se mencionan cuestiones relacionadas con la convivencia o violencia escolar.

En los proyectos del Plan de Mejora Continua se plantea dar apoyos pedagógicos y psicológicos a los alumnos con bajo rendimiento académico a través del programa de tutorías y orientación educativa; implementar un programa de tutorías entre pares; impartirles a los estudiantes cursos y asesorías específicos sobre la prueba PLANEA; y llevar a cabo actividades deportivas, culturales, artísticas y lúdicas, éste último punto siendo el único que se relaciona directamente con la convivencia escolar, el cual está enfocado a fomentar la pertinencia a la institución en los alumnos a través de “2.1 Elaborar un programa de fomento al arte y cultura física para la comunidad escolar”, “2.2 Realizar torneos de fútbol”, “2.3 Realizar una feria del libro”, “2.4 Actividades culturales (pintura, escultura, declamación, oratoria, canto)”, y “2.5 Participar en eventos deportivos estatales” (Documento interno, 2018c, p. 11).

Otro documento importante respecto al proyecto educativo institucional es la *Guía de análisis del EXANI-II. 2017*, en el cual los directivos del plantel deben realizar cada año un análisis de los resultados de sus estudiantes en la prueba EXANI-II a través de una guía que se les proporciona por parte de la dirección general de su subsistema. El objetivo que se busca como centro escolar en tal documento es mejorar el promedio de calificación de sus alumnos en el EXANI-II, para lo cual los estudiantes deben mejorar su desempeño y dedicación, con ayuda de sus docentes al reforzar “los conocimientos básicos para el EXANI-II y desarrollar las habilidades de comprensión lectora”; tutores dando “seguimiento a la tutoría entre iguales y técnicas de estudio”; orientadora educativa con “acompañamiento al programa de orientación vocacional” y los familiares al “asistir a las reuniones de padres de familia y apoyar en la motivación para mejorar sus resultados” (Documento interno, 2018b). Los obstáculos que se señalan para alcanzar el objetivo son la falta de interés y motivación de los estudiantes, lo que se traduce en inasistencias, retardos, adicciones y que no tienen bases académicas adecuadas; que la escuela no



cuenta con apoyo económico para reforzar los contenidos; que los estudiantes provienen de familias disfuncionales y que los familiares participan poco con la escuela.

Los directivos del plantel consideran que los factores externos a la institución y factores individuales de los alumnos son los que impiden lograr mejores calificaciones en el EXANI-II, mientras que los factores de gestión institucional son los que coadyuvan para que mejore la situación como la “actualización continua de docentes”, que el “total de docentes [cuenta] con perfil [idóneo] de las asignaturas impartidas” y “poco ausentismo” del profesorado. En este documento no se hace referencia a la convivencia escolar como factor que impacte, de manera positiva o negativa, respecto al EXANI-II.

En la Tabla 20, se presenta el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) realizado por parte de personal docente y directivo en un documento interno.

**Tabla 20. Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del bachillerato estudiado.**

<b>Fortalezas</b>	<b>Oportunidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El total del personal docente cuenta con el perfil idóneo.</li> <li>• El 80% del personal docente cuenta con certificaciones docentes.</li> <li>• Se cuenta con instalaciones higiénicas, seguras y adecuadas pedagógicamente hablando.</li> <li>• Capacitación continua, en herramientas pedagógicas.</li> <li>• Bajo nivel de ausentismo del personal.</li> <li>• Crecimiento de demanda del plantel con la apertura de carreras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevos reglamentos de alumnos, de evaluación de los aprendizajes, programas de tutorías y orientación educativa a nivel de subsistema.</li> <li>• Docentes de primeros lugares de lista de prelación del SPD [Servicio Profesional Docente].</li> <li>• Incrementar el número de docentes participando en cursos en línea de capacitación COSDAC [Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico].</li> <li>• Programa Yo no abandono.</li> <li>• Ponderar el examen externo para validación de aprendizajes.</li> </ul>
<b>Debilidades</b>	<b>Amenazas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apatía escolar para la realización de actividades al interior de las aulas.</li> <li>• Ubicación del plantel.</li> <li>• Poca participación de padres de familia en seguimiento académico de los hijos y en proyectos del plantel.</li> <li>• Falta de horas de reforzamiento para proyectos institucionales.</li> <li>• Inasistencias y retardos de parte de alumnos.</li> <li>• Falta de capacitación a los docentes que acompañan el reforzamiento para el EXANI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo de sustancias prohibidas, por aproximadamente un 20% de alumnos.</li> <li>• Captación del 50% de alumnos de nuevo ingreso en los que no fue el plantel Aguascalientes, su primera opción en el examen de ingreso a EMS.</li> <li>• Familias disfuncionales.</li> <li>• Recursos económicos bajos.</li> <li>• Índices de embarazo.</li> <li>• Transporte.</li> </ul>

Elaboración propia a partir de la *Guía de análisis FODA* (Documento interno, 2018a)

En el análisis FODA de la escuela se reafirma que se perciben como fortalezas institucionales el perfil docente, su capacitación y su bajo ausentismo, así como cuestiones



de infraestructura y de oferta educativa; mientras las amenazas y debilidades se centran en factores externos a la gestión institucional como la apatía y consumo de sustancias ilegales por parte de los alumnos, la falta de participación de los familiares, así como la ubicación y demanda del plantel. Aunque en las oportunidades se exploran aspectos de mejora institucional como el reglamento escolar, la evaluación de los aprendizajes, los programas de tutorías y orientación educativa, así como de parte del personal docente mayor capacitación. Los aspectos del FODA institucional relacionados con la convivencia son la creación de nuevos reglamentos para los alumnos y la implementación del programa Yo no abandono como oportunidades; la apatía de los alumnos como debilidad; el consumo de sustancias prohibidas por un 20% del alumnado y el índice de embarazo de estudiantes como amenazas. Esto es, en este documento tampoco aparece la convivencia o la violencia escolar como prioritarios, aunque se abordan problemáticas relacionadas con ellas.

En síntesis, se puede afirmar que en los tres documentos que conforman el núcleo del proyecto educativo institucional del bachillerato estudiado no se menciona directamente la convivencia, a las relaciones entre estudiantes o el clima escolar como aspectos relevantes de mejora del plantel, no se plantean actividades sobre cultura de paz, ni sobre convivencia democrática y tampoco se detecta a la violencia escolar como un problema a atender. Aun así, el 88.9% de los docentes y directivos encuestados están de acuerdo con que el PEI tiene principios educativos de convivencia democrática y cultura de paz, mientras que sólo un 11.1% dijo estar en desacuerdo.

Lo anterior puede estar relacionado con que el bachillerato estudiado toma algunas medidas institucionales para mejorar la convivencia, aunque estas no se vean reflejadas en los documentos que conforman el proyecto educativo institucional, por ejemplo, los eventos como los realizados en torno al día del estudiante.

El bachillerato estudiado no cuenta con un plan de convivencia escolar, ya que no hay un documento o proyecto que se le pueda denominar como tal aunque, a pesar de ello el 83.3% de los docentes y directivos dijeron que están de acuerdo con que “el equipo directivo y docente genera condiciones y estructuras para la realización de un Plan de Convivencia Escolar (PCE)” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128), como señala el segundo indicador de la dimensión organización del espacio escolar de la Matriz UNESCO. Lo más cercano a un plan relacionado con la convivencia es el reglamento para los alumnos, que es elaborado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por la dirección general del subsistema, del cual se derivan las condiciones y estructuras que regulan la convivencia escolar de forma indirecta a través de la disciplina. No obstante, el 94.4% de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con que generan condiciones y estructuras para la elaboración de un plan institucional de convivencia escolar, sólo un 5.6% estuvo en desacuerdo.

Como parte de la estructura institucional del subsistema, el plantel cuenta con áreas que tienen relación con la convivencia escolar que son: orientación educativa, cuyo objetivo es “proveer servicios de apoyo integral a los estudiantes para que atiendan sus necesidades de aprendizaje, orientación vocacional y desarrollo psicosocial, contribuyendo en la toma de decisiones en los ámbitos académico, profesional, social y personal hacia la construcción de su proyecto de vida” (Subsistema nacional, 2014a, p. 6) y; tutorías, que busca implementar “acciones de apoyo y acompañamiento individual y grupal al alumnado [...] a través de la identificación de necesidades académicas y personales con el fin de potencializar su desarrollo integral que contribuyan a la conclusión de sus estudios de educación media superior” (Subsistema nacional, 2014b, p. 4). Ambas áreas cuentan con una hora a la semana con cada grupo para el desarrollo de sus objetivos, lo que se explica más adelante.

El tercer indicador de la dimensión organizacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO dice “2C. Se constituye un equipo responsable que propone y monitorea el plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128), con el que el 61.1% de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo, y el 38.9% en desacuerdo, lo que representa un porcentaje menor a quienes concordaron con que hay un plan de convivencia en el centro escolar, no obstante como se mencionó anteriormente, la institución no cuenta con tal.

En la ley estatal del subsistema del plantel seleccionado se señala, en el inciso IV del Artículo 9º, que una de las facultades su junta directiva es “Expedir los Reglamentos, Estatutos, Acuerdos y demás disposiciones de competencia”, junta directiva que está conformada por dos representantes del Gobierno del Estado, un representante del sector social y dos representantes del sector productivo, todos designados por el Gobernador del Estado, así como dos representantes del Gobierno Federal, designados por el Secretario de Educación Pública, como lo indica el Artículo 6º de la ley estatal del subsistema. Lo que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

significa que a nivel estatal sí se pueden realizar modificaciones al reglamento de los alumnos, pero esta labor recae en un nivel estructural por encima de las autoridades de cada plantel, que son quienes lidian con las problemáticas cotidianas y conocen de primera mano las necesidades de cada centro, además que no se contempla la participación de los propios estudiantes ni de sus docentes.

La figura del director del plantel es la cabeza de la estructura en cada escuela y tiene la función de monitorear las disposiciones de la junta directiva, además de “ser el responsable de todas las actividades que se desarrollan, planificarlas, llevar un seguimiento de su cumplimiento y estar al pendiente tanto de situaciones disciplinarias, académicas y personales” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017), incluyendo el cumplimiento del reglamento escolar como viene señalado en el Artículo 17 de este último.

En el Artículo 4 del reglamento escolar se menciona que personal docente, administrativo y de apoyo debe coadyuvar el cumplimiento de las disposiciones del mismo. En caso de faltas graves al reglamento la dirección general del subsistema podrá dar de baja definitiva a los estudiantes que incurran en ellas. Los casos no previstos por el reglamento deben ser resueltos por el director del plantel con el visto bueno del director general del subsistema estatal, como se marca en el tercero de los artículos transitorios. Estas son las figuras del equipo directivo que están marcadas como responsables del reglamento escolar para los alumnos.

Aunque no están estructuradas en un plan como tal, en el bachillerato estudiado se toman otras medidas respecto a la convivencia escolar que se explicaron dentro del proyecto educativo institucional, como el impulso de actividades deportivas, culturales y recreativas, los talleres de orientación educativa y tutorías, el programa Construye T, y la celebración de eventos como el día del estudiante, las cuales son monitoreadas por las áreas de tutorías y orientación educativa del plantel.

En las facultades de las autoridades del plantel está el citar a los familiares o tutores de los alumnos que incurran en alguna falta al reglamento o “en su caso, a las autoridades civiles que requiera, según la falta cometida” de acuerdo con el Artículo 22. Además de que en el tercero de los artículos transitorios se menciona que los “casos no previstos en el presente

Reglamento serán resueltos por el Director del Plantel, con el visto bueno del Director General del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes”. En los casos de faltas muy graves al reglamento queda bajo consideración de la dirección general del subsistema la posible expulsión del estudiante. El reglamento indica que en caso de sanciones graves se debe canalizar a los alumnos al área de Orientación Educativa del Plantel. Además, de que se menciona que cualquier autoridad del plantel debe reportar las faltas al reglamento que comentan los alumnos para que se apliquen las sanciones correspondientes.

Hay otras figuras que forman parte de la institución que tienen relación con la convivencia escolar, esto son los prefectos y los vigilantes, de las cuales hay pocas referencias en la literatura sobre la temática.

El papel de los prefectos escolares es significativo respecto a la disciplina especialmente, son los encargados de monitorear y vigilar que los estudiantes no incurran en indisciplina, interrupciones o infrinjan el reglamento de la escuela; no obstante, su papel no está señalado en los documentos que conforman el proyecto educativo institucional ni en el propio reglamento. Durante el periodo en que se realizó el trabajo de campo en el plantel hubo varios cambios en las personas que fungen como prefectos, ya que al principio había un prefecto en el turno matutino, mientras que en el vespertino el prefecto tenía un permiso de ausencia por causas médicas que duró alrededor de dos meses y después regresó a su puesto, aunque en el lapso en que estuvo de incapacidad los directivos señalaron que aumentaron los incidentes de indisciplina; después, el turno matutino contaba con un prefecto y un auxiliar de prefectura (con funciones similares al primero), mientras que en el vespertino seguía atendiendo un sólo prefecto y; por último, siguieron los dos encargados de prefectura del matutino y llegó una asistente de prefectura al vespertino, pero no duró más de dos meses en el cargo, por lo que en el vespertino siguió fungiendo uno sólo.

Durante la observación etnográfica se identificaron varias labores de vigilancia y control realizadas por los prefectos como dar rondines por el plantel para ver que los estudiantes no estén fuera de clases y si lo están verificar que tengan hora libre o mandarlos a sus aulas, así como no dejar que los estudiantes salgan de las instalaciones salvo que tengan algún permiso especial o porque su horario de clases terminó y limpiaron su aula. También se presenció que los prefectos realizaran algunas actividades no rutinarias como ayudar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con inventarios de materiales de mantenimiento y en una ocasión un estudiante se golpeó la cabeza, practicando un juego llamado “brinquitiburro”, y el prefecto fue por él, lo cubrió con una sudadera y lo llevó a que lo atendieran en la dirección del plantel.

Sobre la gestión de la disciplina, se registró en diversas ocasiones que los prefectos tanto del turno matutino como del vespertino llamaban la atención a los alumnos por no portar el uniforme escolar como se les pide de parte de la institución, aunque en el reglamento escolar no se especifican las características del uniforme, ni se menciona que hay dos oficiales (deportivo y de gala), aunque sí se marca en su Artículo 14, inciso V, como una falta menor a la disciplina el no portar el uniforme oficial. Algo que se observó en diversas ocasiones fue que los prefectos no sancionaban las faltas de respeto entre estudiantes, como insultos y apodosos ofensivos, si bien están señalados como faltas menores a la disciplina en el reglamento. Tanto sobre la regulación de los uniformes como de los insultos entre estudiantes, el protocolo del reglamento escolar indica, en el Artículo 19, que en “el caso de que se cometa cualquiera de las [...] faltas menores, cualquiera de las autoridades del plantel deberán reportar a la Dirección del Plantel para que se apliquen las sanciones” que pueden ser amonestación verbal o escrita, pero los prefectos no suelen reportar estas faltas a la dirección.

Otra cuestión que se observó respecto a los prefectos es que hay momentos en los que, por diversas razones como salir a comer, no están realizando las labores ya mencionadas y no hay un protocolo claro de quién debe suplir su ausencia mientras tanto estas labores de vigilancia y de control quedan en suspensión.

Cabe resaltar que la relación de los prefectos con los alumnos suele ser buena, aunque su labor sea de control y que a veces la ejercen con regaños, ya que en diversas ocasiones se le vio platicando en tono distendido con grupos de estudiantes, incluso por varios minutos; sin embargo, también se han presentado algunas quejas de parte de alumnos por abuso de autoridad de parte de uno de los prefectos en específico, como se comenta más adelante.

Como se ha descrito, la labor de los prefectos es relevante respecto a la disciplina escolar, y de manera indirecta con la convivencia, y que a pesar de ello sus labores no están descritas en ningún documento del proyecto educativo institucional del plantel o del

subsistema, lo que deja un amplio espacio a la discrecionalidad de sus acciones, tanto de su actuación individual como de lo que los directivos les pueden exigir.

Otra figura del plantel que está relacionada con la seguridad escolar y la disciplina escolar es la del vigilante, en este caso la escuela cuenta con dos vigilantes que trabajan en turnos de 24 horas por 24 horas de descanso, incluyendo los fines de semana. Ellos están contratados como seguridad privada por lo que no forman parte de la nómina de la institución y no se reportan directamente con el director sino con sus empleadores externos, a menos de que ocurra algún incidente fuera de lo común como fue el caso de un intento de robo de un proyector digital durante una madrugada. Su labor de acuerdo con un directivo es “estar dando sus rondines, sobre todo de que no se haya metido a nadie o cualquier situación de riesgo, que nos controlen totalmente los accesos, el único acceso permitido de [personas] externas es por el portón principal y se tiene una bitácora en la cual ellos nos van dando los reportes” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017), durante la observación etnográfica se corroboró que esas eran sus actividades, excepto por los rondines de vigilancia, los cuales se suponía que se debían dar cada dos horas, aunque en realidad prácticamente nunca se llevaban a cabo. Otra de sus actividades era coordinarse con los prefectos para impedir o permitir la salida de estudiantes.

Las condiciones de trabajo de los vigilantes eran precarias, por ejemplo llegaron a comentar que su paga era insuficiente, tienen poca relación con los procesos de gestión escolar, ni siquiera tienen acceso a los horarios de los grupos escolares, siendo que su función básica es vigilar el acceso y salida de personas por la entrada principal del plantel, esto aunque la entrada del estacionamiento se encuentra generalmente abierta; además son adultos mayores que tienen que estar despiertos por más de 24 horas. Tienen una macana como arma de disuasión, aunque durante el trabajo de campo nunca se usó o hubo algún amago de ser usada.

Recapitulando, el equipo docentes y directivo no ha propuesto algún plan de convivencia escolar, aunque sí realizan algunas actividades al respecto a través de orientación educativa y tutorías, el reglamento escolar no está formulado por los actores del plantel sino por la dirección nacional del subsistema. La persona a cargo de la dirección del plantel es la que debe monitorear todas las actividades del centro escolar, incluyendo el cumplimiento



del reglamento escolar y de las acciones de tutorías y orientación educativa. Los prefectos tienen un papel relevante en torno a la disciplina escolar, aunque sus funciones no están claramente demarcadas. Los vigilantes están encargados de funciones de seguridad escolar, pero su labor está limitada por las condiciones precarias de su trabajo. Por lo que no se puede hablar de que en el bachillerato haya un equipo que promueva y monitoree un plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz, aunque algunas de sus actividades y estructuras están relacionadas indirectamente con ello.

El cuarto indicador de la dimensión organizacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO dice “El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes” (Hirnas & Carranza, 2009, p. 128). Comenzando por los aspectos estructurales, el Artículo 3º, inciso IV, de la ley del subsistema indica que sus escuelas tendrán por objeto “Reforzar el proceso enseñanza-aprendizaje con actividades cocurriculares o extracurriculares debidamente planeadas y ejecutadas”, el cual deja espacio para que los estudiantes no sólo participen sino que también se organicen en proyectos cocurriculares y extracurriculares; en el reglamento de alumnos del subsistema en el Artículo 10, inciso VIII, se marca como un derecho del alumnado “Participar en las actividades académicas, culturales, sociales y deportivas que se promuevan en el Colegio y obtener los reconocimientos por su participación”, al mismo tiempo que en el Artículo 12, inciso XII, se marca con una obligación “Participar en las actividades académicas, cívicas, culturales y deportivas convocadas por el Colegio”, esto es, que la participación en actividades cocurriculares y extracurriculares es al mismo tiempo un derecho y una obligación, pero el reglamento no habla de que los estudiantes tengan derecho a organizarse en proyectos comunes.

El programa de mejora continua, 2017–2018, del plantel incluye una línea de acción encaminada a disminuir el porcentaje de abandono escolar en las que se incluyen actividades como torneos de fútbol, una feria del libro, actividades culturales como pintura, escultura, declamación, oratoria y canto, la participación en eventos deportivos estatales y, la elaboración de un programa de arte y cultura física para la comunidad.

A partir del ciclo escolar en que se inició el trabajo de campo de esta investigación se recortó el presupuesto que el subsistema daba a los planteles para llevar a cabo actividades culturales y artísticas, las que se manejaban como parte de las funciones que podían

ejecutar los profesores donde “los compañeros docentes son los que nos apoyaban, había habido ocasiones en que se les tenían horas adicionales en contrato para que nos dieran este seguimiento”; sin embargo, “ahora en este semestre lamentablemente no hubo recursos para dar horas extracurriculares a los compañeros” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017), aunque se mantuvo el recurso para deportes como una actividad cocurricular, en la que un docente lleva a cabo una clase de educación física con cada grupo escolar y se imparte en las primeras horas de clase del turno matutino y después del receso en el vespertino, esto para evitar las horas en que la luz solar pueda ser dañina para el alumnado.

Estas actividades cocurriculares y extracurriculares se realizan, o realizaban en algunos casos, de manera semejante a lo que se denomina clubes, a contra turno y dirigidos por docentes, aunque no se de manera continua durante todo el ciclo escolar, sino que “solamente como que se reabren, o así, cuando va a ver concursos” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). Sin embargo, en el ciclo escolar 2017-2018 no pudieron continuar con ellos por el recorte presupuestal, “ahora como no hubo recursos para el apoyo de los compañeros se quedó en *stand by*, esperemos que si no sea en este fin de semestre que lo vemos difícil, ya para el próximo, ya con una organización más a fondo se pueda trabajar nuevamente con estos clubs” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017). Un directivo del plantel reiteraba que la intención de llevar a cabo este tipo de actividades, que desde su perspectiva son una estrategia encaminada a reforzar valores.

También, de acuerdo a un directivo, se realizan festivales artísticos el día de la madre, del día del padre y uno navideño: “se hacen especie de festival artístico los alumnos participan para que sus papás los vean en algún logro que hayan tenido, algo que quieran presentarles justamente ellos a sus papás para que se den cuenta de los que están logrando dentro de la escuela no necesariamente académicamente tal vez de manera artística, de manera recreativa” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), de los cuales no se tuvo confirmación durante el trabajo de campo, excepto por el día del estudiante, que se describió con anterioridad, lo relevante de este evento es que los estudiantes de 6to semestre fueron quienes organizaron el *rally* deportivo que se llevó a cabo en esa fecha, que fue el único proyecto que se detectó en el trabajo de campo que

fuera propuesto y organizado directamente por los alumnos.

Respecto a otras formas de participación, el bachillerato estudiado no cuenta con una sociedad de alumnos, “aquí no se maneja [...] esa línea de trabajo, únicamente la representatividad por grupo con jefes de grupo, subjefe, pero una sociedad como tal, no” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), tampoco se realizan asambleas estudiantiles ni se les invita a participar en forma de consejo escolar. Esto a pesar que el reglamento de alumnos dice en su Artículo 10, inciso III, que es su derecho “Expresar libremente sus ideas y opiniones, siempre y cuando lo hagan responsablemente, respetando los valores éticos, el marco jurídico, el entorno académico y a la comunidad escolar”, pero no se dan espacios específicos para recibir, atender y canalizar sus ideas y opiniones.

Aun con lo anterior, el 77.8% de los docentes y directivos está de acuerdo y totalmente de acuerdo con que se garantizan condiciones para que los estudiantes participen en proyectos escolares comunes, mientras un 22.2% estuvo en desacuerdo. En porcentajes similares los estudiantes respondieron que la promueve que los alumnos organicen actividades colectivas en favor del grupo, la escuela o la comunidad, un 76.3% estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo y un 23.7% estuvieron en desacuerdo o totalmente.

En síntesis, el centro educativo tiene algunos mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en favor de proyectos escolares comunes, y cerca de tres cuartas partes de la comunidad escolar opinan que sí se promueve esto en el plantel; no obstante, su participación está acotada a responder a los concursos y torneos que se proponen desde la dirección general y monitoreados por el personal del plantel, mientras que su participación en cuanto a la toma de decisiones y formulación de proyectos propios es prácticamente nula.

El quinto indicador de la dimensión organizacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO dice “El centro escolar garantiza condiciones y mecanismos para favorecer el trabajo colegiado y organización de su profesorado en pro de un proyecto educativo inclusivo y democrático” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128). En el bachillerato estudiado, el trabajo colegiado se realiza a través de las reuniones de consejo técnico escolar en el que participa “el director y la parte directiva, coordinador académico y subdirector administrativo,

todos los docentes y personal de apoyo que tenemos en la institución” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017), los cuales, a diferencia de los de educación básica, no se llevan a cabo de forma mensual sino antes de cada periodo de evaluaciones que es aproximadamente cada mes y medio, con el objetivo de “analizar, antes de que se emita una calificación, a los muchachos, para ver los avances académicos, los análisis de indicadores, situaciones que se han presentado, para [...] tratar de redireccionar lo que está fuera de orden” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017).

De tal forma que en estos espacios se buscan estrategias de manera colegiada para la atención a las problemáticas del plantel, “ver el aprovechamiento y ver cómo podemos abarcar a los alumnos que no tienen tanto el aprovechamiento, o que no hacen los trabajos necesarios para pasar la materia; se busca ciertas estrategias y se abarca también los chicos problema, cuáles son los chicos problema, los que están en el salón pero no trabajan” (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017). Una directiva comentó que no está de acuerdo con la forma en que se llevan a cabo estas reuniones de trabajo colegiado, porque se suele culpar a los alumnos y hay poca disposición de docentes y directivos de cambiar sus propios procesos y acciones:

Mira, te voy a decir desde mi punto de vista, a mí esas reuniones la verdad no me gusta, no me gustan ¿por qué? Me parecen que luego se vuelven un asunto de cacería de brujas, entonces empiezan a decir “tal alumno así, tal alumno bla, bla, bla”, entonces yo digo que eso no nos ayuda de nada, o sea, claro necesito saber el problema que me está dando cada alumno, pero necesito buscar una forma de solucionarlo, [...] me parece que podrían tener como un mejor provecho, sí a lo mejor los maestros estuvieran más flexibles o más abiertos a moverse, a descentrarse, a veces yo creo que generalizan entonces dicen “todo el grupo” y ya así al primer parcial así fueron así van a ser por siempre y entonces claro que los empiezan a tratar de esa forma y los alumnos ya no hacen por modificar su conducta, para que si ya me dijiste “que no sirvo o que no hago las cosas”, entonces a mí muchas veces me molestan esas juntas por eso, porque es como muy cansado ir siempre contra esta queja. Sí ya sabemos que se están portando mal, pero que, ¿qué vamos a hacer con eso? (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Algunos de los temas tratados en los consejos técnicos, que se registraron en la observación etnográfica, fueron: la revisión de resultados el EXANI-II, en comparación con

los resultados del ciclo escolar anterior, sobre lo que concluyeron que hubo mejora en lectura, bajaron en matemáticas, pero subieron en general, en otra ocasión se enfocaron en las faltas de disciplina de algunos estudiantes y en otra hablaron sobre la necesidad de tomar diversas medidas para combatir la violencia escolar, como mayor vigilancia por parte de los prefectos, roles de vigilancia en los recesos, operativo mochila, entre otros.

Para no afectar siempre a las mismas las asignaturas de los estudiantes, cambian los consejos escolares de días de la semana y buscan realizarlos en horarios que sean más óptimos de forma que se “afecte menos en lo que es el seguimiento académico por las clases” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017). Estas sesiones de consejo técnico escolar se llevan a cabo por academias, hay sesiones de academias dentro del plantel y otras por academias del subsistema estatal.

Una directiva señaló su experiencia en una reunión estatal de academia estatal: “de lo que se trató mucho fuero de documentos [...] ‘este documento lo van a utilizar para esto, este documento para esto, este documento para esto’. Hubo como una hora donde los que tenían más experiencia compartieron a los que teníamos menos tiempo estrategias han utilizado para afrontar determinados problemáticas” (directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017), quien insistió que la mayor parte del tiempo la ocuparon en explicarles cómo se llenan los formatos y formularios de su área particular, aunque se guardó un espacio para compartir experiencias exitosas.

En síntesis, en el bachillerato estudiado hay mecanismos para favorecer el trabajo colegiado con las reuniones de academia que se llevan a cabo cada mes y medio, en ellas se tratan temas de mejora del plantel y solución de problemáticas, pero tienden a enfocarse en procesos burocráticos más que en transformación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, aunque cabe mencionar que en una sesión a la que se asistió sí trataron el tema de la violencia escolar pero desde una perspectiva restringida. Aun así, el 83.3% de los docentes y directivos están de acuerdo en el trabajo colegiado sirve para la organización del profesorado en torno a un proyecto educativo democrático e inclusivo, mientras un 16.7% estuvo en desacuerdo.

El sexto indicador de la dimensión organizacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO dice “El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la

organización y el aporte de las familias al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128). La única vía para la participación de los familiares en la toma de decisiones fue a través del Proyecto para el Avance de la Autonomía de Gestión Escolar (PAAGES) que tiene como objetivo “el apoyo con recursos federales, a proyectos definidos como prioritarios por las Comunidades Escolares, que contribuyan a mejorar los servicios educativos que prestan, en un esquema de planeación participativa” (SEP, 2018), del que un directivo comentó:

...sí se invitan a las reuniones para la toma de decisiones como por ejemplo con el proyecto de equipamiento denominado de autogestión o PAGES, no se da un paso por que ellos aportan un recurso, se les propone un proyecto de equipamiento que fue aprobado por ellos, y ya se concretó, ellos reunieron la cantidad que se solicitaba, la federación dio el doble de esa cantidad y pudimos nosotros equipar afortunadamente nuestro plantel, está detenido también por cuestiones económicas a nivel federal pero en cuanto se vuelva a reactivar volvemos a participar si los padres de familia están de acuerdo. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2018)

Aun con la falta de evidencia, el 61.1% de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la institución garantiza la aportación de las familias al proyecto educativo, aunque un 38.9% dijo estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Mientras que en el cuestionario se les realizaron a los estudiantes dos preguntas al respecto: en la primera, el 38.5% de los alumnos dice que algunas veces la escuela permite a los familiares de los alumnos participar en la toma de decisiones sobre aspectos relativos a la organización de plantel, el 30.9% que nunca y casi nunca, así como el 30.6% que siempre y casi siempre; en la segunda, el 40.1% opina que algunas veces la escuela crea condiciones para que los familiares participen en la elaboración e implementación de proyectos educativos, el 32.6% que nunca y casi nunca, así como el 27.3% que dice que siempre y casi siempre. Resultados que indican que hay una percepción positiva de los actores escolares sobre que la escuela crea condiciones para que los familiares aporten al proyecto educativo democrático e inclusivo de la escuela.

No obstante, en la escuela los familiares no forman parte del consejo escolar, como se muestra más adelante, tampoco hay una sociedad de padres de familia o una organización semejante, ni el programa Escuela para Padres, más bien, su participación es a través de las reuniones de padres de familia que son informativas más que en la toma de decisiones,



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

excepto del PAAGES que es un requisito para la asignación del recurso, o bien ,cuando se les cita por alguna falta disciplinaria, su asistencia a festivales y esporádicamente a conferencias o pláticas sobre problemáticas del alumnado.

La primera, las reuniones de padres de familia como se les denomina en la institución, son reuniones en las que el tutor de cada grupo entrega las calificaciones del alumnado, da avisos generales y se platican las problemáticas de los estudiantes, en total se realizan tres por semestre, aunque directivos y docentes señalaron que la asistencia suele ser baja. Una problemática que han encontrado los directivos y docentes para que los familiares asistan a las reuniones es que “todavía hay muchachos que no les avisan, y bueno, sí se nos complica estar hablando a todos los papás en este sentido” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2018), de hecho, en el Artículo 14, inciso IX, del reglamento escolar se señala como una falta menor a la disciplina el “No entregar ni informar de los avisos, que los docentes o autoridades del plantel envíen a sus padres o tutores”, y aun así se sigue replicando esta falta por parte de los alumnos. En el cuestionario a estudiantes se les preguntó por la frecuencia en que los familiares asisten a las reuniones de padres de familia, el 39.7% dijo que siempre y casi siempre, el 36.4% que algunas veces y el 23.9% que nunca y casi nunca, lo que corrobora que la asistencia es irregular, aunque sólo un 3.0% dijo que nunca asisten. Una directiva comentó que son los familiares de los alumnos con problemática son quienes no asisten: “obviamente la mayoría de los muchachos que van más retrasados o que van reprobando, los papás a veces no vienen” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017).

La segunda forma de participación de los familiares es a través de reuniones con el personal docentes o directivo, “generalmente, si hay una situación académica, emocional o personal, [...] los citamos para atender esa situación especial o que se requiera dar seguimiento” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2018), lo cual está señalado en el artículo 22 del reglamento para alumnos, esto es, como parte de las sanciones se cita a los familiares para hablar de la falta cometida y realizar acuerdos. Una directiva comentó que “no se les hace extraño a los padres de familia cuando les hablamos por teléfono, por qué, porque se hace una junta, en la primera junta se les hace mención del reglamento, de qué derechos tiene el alumno y a qué se va a hacer acreedor por faltar al reglamento” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de

2017).

La tercera forma en la que se involucra a los familiares es a través de los festejos de navidad, día de la madre y día del padre, que son eventos culturales y artísticos donde los alumnos presentan algún número y los familiares son espectadores, “en días festivos donde también son invitados y contamos con buena participación” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Una cuarta forma en la que participan los familiares es con su asistencia a conferencias y pláticas, por ejemplo, de prevención del suicidio y adicciones, una directiva comentó que la asistencia a estas actividades también es baja: “a conferencia es muy difícil, sino es porque vienen a firmar boleta no vienen, o sea, así de plano es muy, muy baja su asistencia y muchos de ellos dicen que es por eso, que ellos y están grandes, no lo necesitan” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). En el cuestionario, el 41.1% de los alumnos dijo que los familiares participan en las actividades escolares a las que son invitados, el 34.1% que algunas veces y el 24.8% que siempre y casi siempre.

El séptimo indicador de la dimensión organizacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO dice “El consejo escolar (formado por docentes, alumnos, directivos, familiares) favorece la participación, coordinación y comunicación interestamental” (Hirnas & Carranza, 2009, p. 128), respecto al cual un 53.0% los directivos y docentes están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo en que esto ocurre en el plantel, mientras un 47.0% está de acuerdo. El plan de mejora continua del plantel señala que “El presente plan de mejora continua (PMC) forma parte de las actividades de gestión del Director del plantel [...] Se basa en las necesidades detectadas del plantel a partir de sesiones en las que participaron el Director, docentes, personal administrativo, personal de apoyo, alumnos y padres de familia”, sin embargo, los directivos indicaron que se elaboró en un consejo técnico escolar, en el que sólo participan el personal docente, directivo y de apoyo, en el que estudiantes y familiares no están incluidos. De tal manera que sí existe un consejo escolar, el que ya se expuso anteriormente, del que una cuarta parte de los docentes y directivos considera que favorece la coordinación entre los actores de la comunidad escolar, pero no cuenta con la participación del alumnado y los familiares, ni hay alguna estructura similar en el plantel.

En la Tabla 21 se hace una síntesis de los resultados obtenidos en los indicadores de la dimensión “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar” en el espacio escolar.

**Tabla 21. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión organizativa en el espacio escolar**

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. El Proyecto Educativo Institucional contiene principios educativos fundamentales para la organización de la convivencia democrática y cultura de paz.	En los documentos que conforman el proyecto educativo institucional no se mencionan directamente la convivencia, las relaciones entre estudiantes o el clima escolar como aspectos relevantes de mejora del plantel, no se plantean actividades sobre cultura de paz, ni sobre convivencia democrática y tampoco se detecta a la violencia escolar como un problema a atender; aunque de manera fáctica se toman medidas institucionales para mejorar la convivencia.
B. El equipo directivo y docente genera condiciones y estructuras para la realización de un Plan de Convivencia Escolar (PCE)	El plantel no tiene un plan de convivencia escolar, lo más cercano es el reglamento escolar. Como parte de la estructura institucional hay dos áreas que tienen relación con la convivencia escolar: orientación educativa y tutorías.
C. Se constituye un equipo responsable que propone y monitorea el plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz.	No hay un equipo que promueva y monitoree un plan de formación en convivencia, aunque algunas de sus actividades y estructuras están relacionadas con ello. El reglamento escolar no está hecho por miembros del plantel sino por la dirección del subsistema. Los prefectos están encargados de supervisar la disciplina escolar y los vigilantes de seguridad escolar.
D. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes.	Hay algunos mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en favor de proyectos escolares comunes, pero su participación está acotada a los concursos y torneos diseñados por la dirección general y monitoreados por el plantel, mientras su participación en la toma de decisiones y formulación de proyectos es prácticamente nula.
E. El centro escolar garantiza condiciones y mecanismos para favorecer el trabajo colegiado y organización de su profesorado en pro de un proyecto educativo inclusivo y democrático.	Las reuniones de academia periódicas son un mecanismo para favorecer el trabajo colegiado y la organización del profesorado, en ellas se tratan temas de mejora del plantel y solución de problemáticas, pero se enfocan en procesos burocráticos más que a favor de un proyecto inclusivo y democrático.
F. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la organización y el aporte de las familias al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático.	Se tienen mecanismos y condiciones para la participación de los familiares como asistentes y espectadores, pero no para su aportación al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático.
G. El consejo escolar (formado por docentes, alumnos, directivos, familiares) favorece la participación, coordinación y comunicación interestamental.	Sí existe un consejo escolar formado por docentes y directivos, que no cuenta con la participación estudiantes ni familiares, que según la mitad del personal docente y directivo favorece la coordinación entre los actores de la comunidad escolar.

De tal forma que la convivencia escolar tiene casi nula presencia en los documentos del proyecto educativo institucional, la cual se aborda principalmente mediante medidas de disciplina escolar, se realiza trabajo colegiado en torno a la solución de problemáticas del

planteo y, hay algunos mecanismos para la participación de estudiantes y sus familias, pero no se les involucra en la toma de decisiones relativas a la organización de la escuela.

#### *Dimensión enseñanza-aprendizaje en el espacio escolar*

El primer indicador de la Matriz UNESCO correspondiente a la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio escolar señala lo siguiente: “Los principios educativos fundamentales contenidos en el PEI y Plan de Convivencia favorecen el desarrollo socioafectivo y ético, y el aprendizaje de todos” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129). Como ya se ha mencionado, el bachillerato que se estudia en esta investigación no tiene un documento al que se le pueda denominar como programa educativo institucional, pero hay documentos en los que se pueden identificar sus principios educativos, como la ley estatal del subsistema educativo, el perfil de egreso de la EMS, la estructura curricular del subsistema, el plan de mejora continua del plantel estudiado, así como los programas de orientación educativa y tutorías.

En el Artículo 4º de la ley estatal del subsistema que indica que sus objetivos son: el primero, habla de la bivalencia del bachillerato, que es propedéutico y tecnológico a la vez; el segundo, que su oferta educativa como subsistema debe enfocarse en las áreas rurales o semiurbanas, como es el caso del plantel estudiado que se encuentra en la periferia de la ciudad; el tercero trata del enfoque hacia la sustentabilidad del subsistema; el cuarto, que es el que más se relaciona con la promoción de la convivencia escolar, señala que los aprendizajes deben reforzarse con acciones extra y cocurriculares y; el quinto sobre la promoción de un conocimiento científico crítico basado en la realidad regional y nacional. En ellos se puede observar que la convivencia queda como un objetivo que se refuerza con actividades extras a la labor de la escuela, el problema es que no se plantea como un objetivo transversal, ya que se trata de un fenómeno presente en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El perfil de egreso de los estudiantes de educación media superior del nuevo modelo educativo incluye diversas habilidades socioemocionales que se han de desarrollar durante su paso por este nivel educativo:

es autoconsciente y determinado; cultiva relaciones interpersonales sanas; se autorregula; tiene capacidad de afrontar la adversidad, actuar con efectividad y reconocer la necesidad

de solicitar apoyo; tiene la capacidad de construir un proyecto de vida con objetivos personales; fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos; toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos futuros. (SEP, 2017, p. 853)

Los principios educativos fundamentales también se encuentran en la estructura curricular del bachillerato tecnológico, cuyos lineamientos son determinados por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) junto con la dirección general de su subsistema. Las materias pueden ser básicas, propedéuticas y profesionales (ver Figura 17): las primeras, se les imparten de manera general al estudiantado; las segundas son optativas y dependen de la especialidad, las cuales buscan ser el puente con la educación superior y; las terceras corresponden a cada especialidad que cursen los alumnos.

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I 17 horas	Módulo II 17 horas	Módulo III 17 horas	Módulo IV 12 horas	Módulo V 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

**Figura 17. Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico. Tomada del Acuerdo No. 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico (Diario Oficial de la Federación, 2012)**

En todas las materias del componente básico se incluye el desarrollo de contenidos actitudinales como la justicia, la libertad y la solidaridad, las materias más relacionadas con el desarrollo de una sana convivencia son: Ética, cuyos temas incluyen las relaciones interpersonales, la sexualidad, ciudadanía y democracia, multiculturalismo, derechos humanos, desarrollo científico y tecnológico, así como la relación con otros seres vivos; Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, en la que se incluyen temas como la justicia social, la democracia solidaria, participativa y efectiva, la interculturalidad y el desarrollo sustentable; así como Temas de Filosofía, cuyo propósito es aprender a problematizar, analizar y evaluar situaciones personales, sociales, o de las relaciones con la naturaleza



(Rodríguez-Figueroa, 2015a). De tal forma que en los programas de las asignaturas sí se contemplan de forma transversal el fomento de actitudes prosociales y temas asociados a una sana convivencia.

En el *Plan de mejora continua. Ciclo escolar 2017 – 2018*, algunos de los principios educativos que se pueden recuperar a través del documento son los siguientes: impulsar el conocimiento científico-tecnológico, aumentar los índices de aprobación del alumnado, disminuir el abandono escolar, mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas PLANEA y EXANI-II, brindar apoyo a los estudiantes con bajo rendimiento académico y fomentar el sentido de pertenencia al bachillerato.

Los temas de éticas, desarrollo socioafectivo e inclusión son temas forman parte del programa de orientación educativa, área que cuenta con una hora cada quince días para realizar actividades al respecto con cada grupo escolar y del que ya se han comentado sus características con anterioridad.

En suma, aunque no se tiene un proyecto educativo institucional particular del plantel, los principios fundamentales que se pudieron rastrear en diversos documentos internos y oficiales del subsistema son formar estudiantes con una educación tecnológica y propedéutica, la disciplina, el aumento del rendimiento escolar, la disminución de la reprobación y el abandono, así como también se pudo identificar que el desarrollo socioafectivo está incluido como una habilidad a desarrollar transversalmente a través de las materias, la ética forma parte del currículo académico y el reglamento señala que se debe garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes sin discriminación, a lo que se tiene que agregar el programa de orientación educativa y tutorías. El 88.2% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo, con que el proyecto educativo institucional y plan de convivencia favorecen el desarrollo socioafectivo, ético, el aprendizaje de todo, un 11.8% estuvo en desacuerdo.

El segundo indicador de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio escolar dice “El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129), sobre el cual el 61.1% de los docentes y directivos está de acuerdo con que esto ocurre en su plantel, mientras que el 38.9% estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.



Los espacios de trabajo colaborativo que tienen los docentes del plantel, como ya se comentó previamente, son las reuniones de consejo técnico escolar efectuadas aproximadamente cada mes y medio, las cuales se usan principalmente para aprender a realizar el trabajo burocrático y administrativo que los profesores tienen que llevar a cabo como complemento de su labor pedagógica, pero también se revisan las diferentes necesidades y problemáticas del centro escolar entre ellas para atender a los estudiantes que tienen problemas académicos o de comportamiento, quienes son canalizados a las áreas de tutorías y orientación educativa. La formación en valores no es un tema prioritario en estas reuniones, aunque están implícitos en las decisiones que se toman en ellas. La atención a alumnos con necesidades educativas especiales se menciona a continuación, ya que no se realiza de forma sistemática en consejo escolar.

El tercer indicador de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio escolar de la Matriz UNESCO indica “El centro escolar cuenta con apoyos físicos, materiales y humanos para atender la diversidad”, indicador que es ambiguo en cuanto a los que se refiere por diversidad, en este apartado se exploran los casos de alumnos con necesidades educativas especiales, quienes tienen problemas de aprovechamiento escolar, las alumnas embarazadas y los estudiantes que trabajan. Los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales que tienen en el plantel son principalmente que padecen de condiciones que les dificultan la cognición y el aprendizaje:

Tenemos, pues casi todos son así como de lesiones, tenemos un niño que se cayó a los cuatro años de una mesa y tuvo una lesión, entonces esa lesión, como que le dificulta todo lo que tiene que ver con lo de la atención, con la memoria y con la cuestión de razonamiento, entonces esa caída le daña la parte del cerebro. Otra alumna tiene Asperger y tiene déficit de atención y tienen edad, pues si edad mental dos tres años inferior. Tenemos otra niña que tiene edad mental inferior dos años menos y casi todos tienen las mismas características. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

A los docentes se les comenta de la situación de estos alumnos, pero no se les brinda capacitación al respecto: “nada más se les comenta así la situación de cada alumno, se les explica en que consiste lo que pudiera presentar el alumno; casi todos de déficit de atención, pero ya con déficit de atención moderada alta” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017). El procedimiento de atención a estos casos es el siguiente, se hace una cita con los familiares en los que se revisa la documentación sobre el padecimiento del

estudiante, el área de tutorías aplica test psicométricos, con base en los resultados se les hacen recomendaciones de atención a los docentes para que adecúen sus clases, aunque la respuesta de éstos últimos no ha sido satisfactoria.

Cito primero a los papás, los papás me traen comprobantes médicos del neurólogo, del medicamento que están tomando, traen copias de los exámenes, de las tomografías, de los encefalogramas y del diagnóstico que les han hecho, entonces, en base a eso yo les aplico aquí unas pruebas, le aplico el [test de] Raven, el [test de] dominó; son las únicas pruebas así más rápidas con las que yo puedo corroborar un poco, con eso pues ya me doy cuenta si de verdad pues está mal o anda bien y en base a eso, pues ya hago unos oficios y giros a todos los maestros; ahí se les pide que hagan modificaciones en su metodología de trabajo para esos alumnos y para las evaluaciones, yo no tengo respuesta de todos, pero sí les pido eso a los maestros, no todos ayudan, [...] les encargo que a esta alumna le pongan una compañera tutora en su clase, para que le expliquen los ejercicios y no se me quede atrás. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

Algunos casos se tratan de manera más individualizada, como fue el caso de una estudiante con problemas de para comunicarse verbalmente respecto sobre la que se realizó “una plática entre papás de ella, director y maestros, creo que con eso fue suficiente; los maestros, gracias a la voluntad de ellos se pudo llegar a una buena comunicación con la niña” (Directivo, hombre, TM, comunicación personal, 12 de octubre de 2017).

En el programa de mejora continua del bachillerato estudiado contempla apoyos a los alumnos con bajo rendimiento escolar y a los que están en riesgo de abandono escolar (promedio menor a 7 o con alguna materia reprobada) como asesorías académicas a contraturno, así como las asesorías entre pares “buscamos que otro de sus compañeros que esté un poquito más avanzado sea como su tutor”, de tal forma que se busca apoyarles por tres frentes “tanto el docente de clase, como el tutor de grupo y el tutor del compañero, todos en conjunto hacemos que el chico salga adelante, esa sería una estrategia” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017), aunque otra directiva comentó que no son muchos los alumnos que aprovechas estos apoyos.

El área de tutorías del plantel también ofrece asesorías individuales a los estudiantes con problemas académicos. También se ofrece apoyo psicológico a los estudiantes que lo necesitan a través del área de orientación educativa individual, quienes pueden ser

atendidos por la psicóloga a cargo del área o que los canalice a instituciones especializadas. Lo cual se explica con mayor detalle más adelante.

Otros estudiantes que reciben algún apoyo de parte de la institución son los que trabajan y que por cuestiones de trabajo tienen que faltar a clases, a quienes les pueden justificar sus inasistencias previa consulta con los directivos y docentes en turno, junto a sus familiares.

A las alumnas embarazadas también se les brindan ciertos apoyos de parte de la escuela para que continúen sus estudios como reprogramación de exámenes y se les da una o dos semanas de incapacidad después del parto, incluso un tiempo más en caso de ser necesario. Sin embargo, una problemática que, los directivos señalaron que afecta las alumnas que tienen hijos, es que “por no tener con quien dejar el bebé faltan mucho a clase” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 25 de octubre de 2017), lo que en muchas ocasiones se deriva en el abandono escolar de las jóvenes.

A los estudiantes con problemas de adicciones también reciben apoyos, los cuales se presentan más adelante.

Por otra parte, el centro escolar, como el 45% de las escuelas de EMS a nivel nacional y el 72% del subsistema (INEE, 2018a), no tiene rampas para el acceso en silla de ruedas o muletas, “rampas no, de eso sí carecemos, nada más tenemos unas rampas que son de la explanada, en lo que es la plancha de concreto hacia aquellas áreas que se pusieron para cuando se tiene que montar algún tipo de templete o algo así” (directivo, hombre, TM, comunicación personal, 12 de octubre de 2017); aunque se tiene un sanitario amplio y con agarraderas, para mujeres y para hombres respectivamente, en realidad es de uso para los docentes y personal administrativo y directivo, ya que se tiene bajo llave, “no he entrado a los baños de los hombres, pero por ejemplo el baño de las mujeres, nada más hay un baño y ese nada más lo utilizan las maestras” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017).

A pesar de que en el Artículo 10, inciso XXIII, del reglamento escolar se marca como un derecho de los estudiantes el “Contar con acceso a los contenidos curriculares para el aprendizaje de los alumnos que presentan alguna discapacidad”, no se cuenta con materiales o recursos adecuados para atender a este sector poblacional: “lenguaje de señas, libros en braille, máquinas, audiolibros, todo eso no, ni siquiera tenemos laboratorio

o un salón especial para los niños con discapacidad visual, así por así decirlo, material para que pudieran percibir así mejor las letras o algo, no, no lo hay” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017).

Hubo poca concordancia de los docentes y directivos con que el bachillerato cuenta con apoyos físicos, materiales y humanos para atender la diversidad, ya que un 76.5% dijo estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, mientras un 23.5% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo. Una directiva explicó por qué considera que sí se apoya a los estudiantes de acuerdo a sus diferentes necesidades:

...se les da apertura a los alumnos, por ejemplo, que faltan porque no tienen dinero, vienen los papás y creo que sí hay modo de ayudarlos, sí hay apertura con ellos y trata uno de que no reprobren, se busca la forma, se manda con la tutora, se manda con la psicóloga, viendo de qué forma se le puede ayudar para que el muchacho no se quede rezagado en sus estudios. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

En suma, como se expuso en este apartado, se cuenta con algunos apoyos para atender la diversidad del alumnado, especialmente apoyos humanos, pero se carece otros, principalmente los físicos.

El cuarto indicador de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio escolar de la Matriz UNESCO señala “El centro educativo ofrece a sus estudiantes espacios de participación y formación en valores a través de instancias de participación voluntaria” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129), sobre el cual el 77.8% de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo que ocurre en su plantel, un 22.2% estuvo en desacuerdo. No obstante, los únicos espacios de participación voluntaria que se encontraron en el plantel fueron los concursos culturales, artísticos, académicos y deportivos que organiza el subsistema estatal, los cuales se explicaron con anterioridad, pero que no están enfocados en la formación en valores. A los estudiantes se les hizo una pregunta más general en el cuestionario sobre si en su escuela se realizan actividades que les permiten reflexionar sobre sus valores, en la que hubo dispersión de las respuestas: el 38.5% dijo que algunas veces, el 31.9% que siempre y casi siempre y, el 29.6% que nunca y casi nunca.

Una directiva comentó al respecto, que no es común que en el plantel se realicen actividades relacionadas directamente con la convivencia escolar, la paz, la no

discriminación y los derechos humanos, pero añadió “no es que se especifique, pero sí, yo creo mientras trates bien al alumno, creo que estás respetando sus derechos” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017), esto es, que considera se educa en valores a favor de la sana convivencia de manera indirecta por medio de las acciones cotidianas del plantel.

El quinto indicador de la dimensión enseñanza-aprendizaje de la Matriz UNESCO dice “El equipo directivo y docente desarrolla acciones para la colaboración de los padres y apoderados en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129). En la investigación no se encontraron acciones en que los familiares puedan participar en acciones propuestas por la institución en torno a los aprendizajes éticos y socioafectivos de los alumnos, aunque sí en torno a sus aprendizajes en general como las que se explican a continuación.

En la Guía de análisis de resultados del EXANI-II, documento interno del bachillerato estudiado, se pide que los directivos identifiquen a los actores que podrían ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades y conocimientos según las áreas que se incluyen en la prueba mencionada, en el que se señala a los padres de familia como uno de ellos, a lo que agregan que las actividades con las que pueden ayudar es asistiendo “a las reuniones de padres de familia y apoyar en la motivación para mejorar sus resultados” (Documento interno, 2018b), pero en el mismo documento se señala a las familias disfuncionales como un elemento que afecta negativamente al desempeño escolar de los alumnos, lo que se reitera como una amenaza en el análisis FODA.

Otra forma, que mencionó una directiva, de colaboración de los familiares en los aprendizajes de los alumnos, aunque un tanto pasiva, es por medio de la plataforma digital llamada Saeko “donde a ellos se les asigna un código y ellos se meten para ver si sus hijos están asistiendo, qué calificaciones tienen o si está reportado por algún maestro. Es Saeko, eso es como la participación que ellos pudieran tener” (directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017), que en realidad es un portal para que los alumnos pueden revisar su información académica, a la cual se le da acceso también a los familiares para su supervisión.

Ya explicaron con anterioridad las reuniones de padres de familia que también buscan

informar a los familiares el desempeño y comportamiento de los alumnos, los eventos culturales a los que se les invita y algunas conferencias que se les ofrecen.

El 55.5% del equipo docente y directivo dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que desarrollan acciones para la colaboración de los familiares en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos, mientras que el 44.5% dijo estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Un directivo explicó por qué ve una buena participación de los familiares en los aprendizajes, no necesariamente socioafectivos y éticos, de los alumnos:

...afortunadamente si contamos con el apoyo de los padres de familia, yo he visto que cada vez más, cada año he notado más involucramiento por parte del padre de familia cosa que me da mucho gusto por que al principio, yo a muchos nunca los conocí a los padres de los jóvenes y ahora vienen cada vez más a enterarse cómo esta situación como va mi hijo, que hay, en que lo puedo apoyar, yo que manejo becas vienen varios padres de familia probablemente a solicitar algún tipo de apoyo, pero aprovechan para preguntarme sobre otras áreas y yo noto en ellos el interés, sobre todo que tienen el interés y que nos desconectan del hijo, sí hay muchos que los mandan porque no hallaron que hacer con ellos, pero probablemente cuando el hijo ya está aquí ellos se empiezan a involucrar aunque sea un poquito. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Sin embargo, en el análisis FODA interno, se incluye la “poca participación de padres de familia en seguimiento académico de los hijos y en proyectos del plantel” (Documento interno, 2018a) como una debilidad del plantel. Además, durante la observación etnográfica un docente señaló que “lo que hacía falta era investigación, pero con los padres de familia porque son los que les dejan toda la carga de la formación de los jóvenes a los docentes” (Observación etnográfica, 2018-03-06/14:36:39), otro con una distinción por género comentó “que los padres están siendo muy laxos con la educación de los hijos, que antes funcionaba más que se le tuviera el miedo al padre y que la mamá fuera quien los cuidara” (Observación etnográfica, 2018-03-27/15:33:58). Todos estos señalamientos apuntan a que hay una tendencia de parte de docentes y directivos de considerar que los familiares no están educando adecuadamente a sus hijos, lo que implica que sienten que en ellos recae la formación valoral, ética y académica.

En resumen, la escuela sí abre algunos canales de colaboración con los familiares en torno



a los aprendizajes de los alumnos, pero no relativos a su desarrollo socioafectivo, valoral y ético el cual consideran que es responsabilidad más bien de madres, padres y apoderados.

En la Tabla 22 se presentan sintetizados los resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión “El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” en el espacio escolar.

**Tabla 22. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión enseñanza aprendizaje en el espacio escolar**

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. Los principios educativos fundamentales contenidos en el PEI y Plan de Convivencia favorecen el desarrollo socioafectivo y ético, y el aprendizaje de todos.	Los principios educativos fundamentales son: brindar una educación tecnológica y propedéutica, la disciplina, el incremento del rendimiento escolar, la disminución de la reprobación y del abandono, el desarrollo socioafectivo como habilidad transversal a las materias, la ética forma parte del currículo y el reglamento insta a garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes sin discriminación.
B. El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores.	Los docentes tienen espacios de trabajo colaborativo que se usan principalmente para aprender a realizar el trabajo administrativo complementario a su labor pedagógica, también se revisan necesidades y problemáticas de la escuela como atender a estudiantes con problemas académicos o de comportamiento, la formación en valores no es un tema prioritario, aunque están implícitos.
C. El centro escolar cuenta con apoyos físicos, materiales y humanos para atender la diversidad.	El plantel cuenta con algunos apoyos humanos para atender la diversidad del alumnado, pero se carece otros, principalmente los físicos.
D. El centro educativo ofrece a sus estudiantes espacios de participación y formación en valores a través de instancias de participación voluntaria.	Los únicos espacios de participación voluntaria que se son los concursos culturales, artísticos, académicos y deportivos que organiza el subsistema, pero que no se enfocan en la formación en valores.
E. El equipo directivo y docente desarrolla acciones para la colaboración de los padres y apoderados en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos.	Sí hay algunos canales de colaboración con los familiares en torno a los aprendizajes de los alumnos, aunque no relativos a su desarrollo socioafectivo, valoral y ético.

En esta dimensión del espacio escolar se cumplen en parte los indicadores de la matriz UNESCO, ya que los principios educativos del subsistema del bachillerato sí incluyen al desarrollo socioafectivo y ético de los estudiantes, los cuales en el trabajo colegiado sólo se tratan de manera indirecta y, los espacios para su desarrollo se limitan a los concursos y torneos institucionales.

*Dimensión relacional del espacio escolar*

El primer indicador de la dimensión relacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO

señala “El centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130). El propio reglamento escolar del plantel indica que uno de sus objetivos es que se viva un clima de respeto y armonía, también el plan de mejora continua tiene como una línea de acción el fomentar el sentido de pertenencia en el alumnado a través de actividades culturales y deportivas, coordinadas por el área de orientación educativa. Ya se han descrito con anterioridad algunas formas de colaboración, solidaridad y sentido de pertenencia que se implementan en el plantel como las agrupaciones que se constituyen para participar en los torneos deportivos y concursos artísticos y académico. Otras acciones al respecto son la celebración de los días del estudiante, la madre, el padre y navidad.

A continuación, se describe como ejemplo lo que se lleva a cabo en el espacio escolar respecto al día del estudiante, realizado cada 23 de mayo, en el que se efectúan diversas actividades lúdicas como un *rally*, una quermese y baile, en las que participan los propios estudiantes y algunos docentes, y donde el alumnado tiene permiso de llevar ropa libre, es decir, que no es obligatorio llevar el uniforme.

El *rally* del día del estudiante de 2018 fue organizado por un grupo de estudiantes de 6to semestre en el que participaron, voluntariamente, alumnos del turno matutino y “hacían un tipo como de ‘exatlón’ que tenían que hacer una serie de ejercicios y después tirar un objetivo” (estudiante, hombre, TM, 6to semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018). En la Figura 18 se muestra a un grupo de alumnos que estuvieron participando en esta actividad.



**Figura 18. Fotografía etnográfica colaborativa: día del estudiante (estudiante, hombre, TM, 6º Sem.)**

La quermese del día del estudiante se realizó a un lado de la cancha deportiva, en donde los alumnos se organizaban para vender comida, como frituras, chocobananas, manguanadas y biónicos, y las ganancias era para ellos. En el turno vespertino, como se muestra en la Figura 19, algunos bailaban al compás de la música, otros platicaban sentados o de pie, otros jugaban con una pelota inflada en la que voluntariamente las personas se pueden meter mientras otras las hacen girar: “se ponían en medio y como estaba inflada, se podían empujar” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018). Las opiniones sobre el evento fueron diversas, a algunos les pareció bien, a otros y a otros no les gustó.



**Figura 19. Fotografía etnográfica colaborativa: jugando como pelotitas (estudiante, mujer, TV, 2º Sem.)**

En el turno vespertino se realizó un baile del día del estudiante, al que los directivos llevaron a la cancha deportiva un equipo de sonido y reprodujeron música de banda, cumbia y reguetón. Las alumnas fueron las que más participaron en la actividad (ver Figura 20), aunque también se unieron algunos alumnos, así como algunos docentes del plantel.



**Figura 20. Fotografía etnográfica colaborativa: Bailando cumbias (estudiante, mujer, TV, 4º Sem.)**

El día del estudiante en el turno matutino no se llevó a cabo el baile, a decir de un par de estudiantes fue a causa de que los docentes y directivos no quisieron cooperar económicamente para contratar un DJ, a lo que añadieron que la única música que hubo fue el himno nacional. Una alumna del turno vespertino señaló: “Ya hacía falta, siempre les hacen mejores cosas a ellos [turno matutino] que, a nosotros, ya nos tocaba” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

El 66.7% de los docentes y directivos estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con que el centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución, por un 33.3% que estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. En consonancia con la percepción de los docentes y directivos, el 75.9% de los estudiantes estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con que en su escuela les enseñan a apoyarse y cuidarse entre sí, un 24.1% dijo estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

En suma, estos eventos aislados abonan a mejorar la convivencia como lo indican los



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

propios estudiantes, sin embargo, el problema con esta aproximación a la mejora de la convivencia conlleva una contradicción, que al no ser transversal al proyecto educativo sino coyuntural, no logra permear de manera contundente en la vida cotidiana del plantel: “esta forma de abordar la convivencia demuestra el valor de emblema y de excepción que se le atribuye, pues las fiestas son marcadores temporales que rompen la cotidianidad, y pertenecen al orden de la excepción y no a la normalidad diaria” (Pineda-Alfonso & García Pérez, 2014, p. 10).

El segundo indicador de la dimensión relacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO dice “El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130). En este apartado la exposición se dividió en dos, primero se exponen las medidas y percepción del buen trato al inicio y, después las relativas a la resolución de conflictos.

Cuando se habla de buen trato se hace referencia al “trato que nos damos los integrantes de la comunidad escolar, define el clima de trabajo y aprendizaje en el que vivimos y la manera en que nuestros alumnos aprenderán a convivir” (SEDU, 2014, p. 3). Las medidas que toma el plantel para mejorar un clima de buen trato son las mismas que se enuncian en el indicador anterior sobre las formas de colaboración, solidaridad y sentido de pertenencia: festejos, agrupaciones para concursos y el programa de orientación educativa en el que se tratan temas sobre relaciones entre pares saludables. Sobre el trato de los directivos y docentes a los estudiantes una directiva comentó que por lo general es de respeto, aunque hay profesores más rígidos con quienes se generan fricciones:

...el director trata de ser como respetuoso, igual la subdirectora, y están como al pendiente, tratan como de apoyarlos o de entenderlos, no he visto como una situación de autoritarismo de que sean prepotentes o así. En cuanto a docentes, igual, varía, hay quienes como te digo son como muy comprometidos y están al pendiente de lo que les pase a los alumnos, hay otros que son muy rígidos y eso al mismo tiempo hace que hayan muchas fricciones y se vuelven intransigentes, o sea ya es así como ‘no, yo ya dije esto’ y no hay como un punto de dialogo y hay otros que pueden ser estrictos, pero son flexibles, logran establecer dialogo con los muchachos. Entonces creo que sí hay como mucha variedad en eso y depende mucho del maestro. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

El 88.9% de los docentes y directivos opinaron que casi siempre los docentes, directivos y el personal de la escuela se tratan bien y con respeto, el 11.1% que casi nunca. Una directiva opinó que la relación entre docentes y directivos es buena gracias a que hubo un cambio en un puesto clave de la institución, y que entre docentes hay roces especialmente entre los más experimentados y los de recién ingreso.

Pues entre directivos y docentes yo siento que esta como más tranquilo, antes creo que había como más roces, nos cambiaron a [una directiva] hace poco, entonces creo que antes había como más roces con ella. Ahorita creo que entre directivo y docentes está, así como equilibrado, creo que se están llevando bien o nos estamos llevando bien. Entre docentes, creo que hay como una separación, como entre los que ya tiene como mucho tiempo y los que vamos, así como por contratos, entonces, como que siempre hay esta separación, no es que no se hablen pero luego si hay como algunos roces, sobre todo como por ejemplo cuando tenemos que pedir algún extra de los maestros, a veces se da esta fricción...  
(Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

El 72.2% del personal docente y directivo señaló que casi siempre en el consejo técnico reflexionan sobre las formas de tratar a los alumnos y las relaciones entre ellos, y proponen medios para mejorarlas, el 28.8% dijo que nunca y casi nunca. Como se comentó con anterioridad, en el consejo técnico escolar sí se dan momentos para analizar las problemáticas del alumnado, en especial las de disciplina y consumo de sustancias nocivas, que indirectamente se relacionan con la mejora de la convivencia escolar.

Educación en y para la resolución de conflictos consiste “en enseñar directamente métodos de solución pacífica de conflictos como la negociación colaborativa y la mediación de una tercera persona neutral ante el conflicto” (SEP, 2015a), desde una visión positiva del conflicto, como connatural a las relaciones humanas, que siempre es una oportunidad pedagógica y como palanca de transformación (Cascón Soriano, 2007).

Una directiva explicó que ha visto que cuando tienen conflictos los alumnos hombre o se ignoran, evadiendo el conflicto, o se pelean a golpes como una forma violenta por la cual se desahogan y vuelven a ser amigos, mientras que entre las mujeres los conflictos no se resuelven, se evaden, pero quedan latentes.

Entre ellos, tienen de dos, dependiendo quien sea: una, se ignoran o se dejan de hablar, parece que nunca se conocieron o; dos, se pelean, o sea, luego a veces ni se pelean, como



que nada más se dicen, por ejemplo yo noto mucho que en los hombre ocurre esto, se dicen “pues que ya hay que darnos un tiro y ya” y luego dicen “es que sí maestra, nos pegamos y ya podemos ser amigos”; y por ejemplo las mujeres no, ellas si en algún momento se hicieron algo, ellas dicen “jamás en la vida te vuelvo a hablar”. Entonces luego pasa mucho eso entre los hombres hay una discusión y luego ya se les olvida, y a las mujeres no, no debería, pero bueno. (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Una directiva comentó que no cuentan con un protocolo como tal para la resolución de conflictos pero que sí se escucha la versión de todas las partes involucradas, aunque no una investigación en forma y por lo general se canalizan al área de orientación educativa o tutorías. El 69.1% de los estudiantes está de acuerdo y totalmente de acuerdo con que, en la escuela frente a los conflictos, se realiza investigación, antes de tomar medidas, el 30.9% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Por otra parte, el 71.8% del alumnado está de acuerdo y totalmente de acuerdo con que en la escuela se entrevista a todas las personas involucradas en un conflicto, el 28.2% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Una directiva comentó que sí se entrevista a las partes involucradas en los conflictos, primero por separado y después se hace una mediación para aclarar las situaciones.

Bueno me ha tocado, por ejemplo, chavitos que se quieren pegar, que se han amenazado con que se van a pelear a golpes o situaciones de chismes que “tú dijiste eso”, así ese tipo de cosas, yo generalmente hablo con ambas partes, primero por separado para entender más o menos la situación ya que me doy una idea un poco más clara de lo que está pasando entonces ya hablamos juntos. Entonces yo sirvo como de mediadora o para poder escuchar ambas partes y que entre ellos se escuchen, porque muchas veces eso pasa, lo que sucede es que no se han escuchado creen, imaginaron una cosa y el otro imagino otra y de ahí surge el problema, generalmente así lo hemos resuelto. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Ninguno de los directivos del plantel dijo contar con alguna capacitación e resolución de conflictos o mediación, aunque una directiva comentó: “pues, el hecho de ser psicóloga, te da determinadas herramientas y eso es lo que he ido utilizando, por ejemplo, trabajo de grupos, intervención en crisis, que a lo mejor no es tan grave pero pues si amerita como algunas herramientas que puedes utilizar en estos casos” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017), esto es, quienes tienen una formación en

psicología cuentan con herramientas para la resolución de conflictos, quienes no la tienen dijeron resolverlos a partir de su experiencia práctica, pero las escuelas requieren de las herramientas que la educación para la paz ha desarrollado para enfrentarlos de manera asertiva y no-violenta.

En suma, el plantel sí realiza algunas actividades para generar un clima de buen trato, pero los niveles de violencia escolar son altos como ya se ha expuesto. Se busca resolver los conflictos a través de la mediación de los directivos del bachillerato, pero no se educa activamente en y para la resolución pacífica de conflictos (Cascón Soriano, 2007). Aún con lo anterior, el 77.8% de los docentes y directivos están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que de manera institucional se acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos, un 22.2% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

El tercer indicador de la dimensión relacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO dice “La normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130). Ya se ha comentado que el centro escolar no tiene un plan de convivencia, lo más parecido a ello es el reglamento escolar para los alumnos en el que se pueden identificar algunos principios educativos de lo que como subsistema se considera fundamental. Tal reglamento está elaborado por la junta directiva del subsistema estatal y los planteles tienen casi nula injerencia en su elaboración, de hecho, el Artículo 1 señala lo siguiente:

El presente Reglamento es de observancia obligatoria y de aplicación general en todos los planteles dependientes del [subsistema], y su principal objetivo es normar las actividades escolares del alumnado dentro y fuera del plantel. [...] El incumplimiento a lo previsto en el presente ordenamiento, será motivo para fincar responsabilidades administrativas y económicas al alumnado que incurra en dichas faltas.

El reglamento es obligatorio para todos los planteles del estado y está enfocado en normar las acciones de los alumnos exclusivamente, ya que no se incluyen los derechos y obligaciones de directivos, docentes o familiares. Al respecto, el 73.4% de los docentes y directivos dijeron que nunca y casi nunca revisan el reglamento para asegurarse de que las normas sean justas y tengan un enfoque formativo, un 16.6% dijo que casi siempre.

El reglamento escolar en general está encaminado a la regulación de la disciplina, pero también incluye principios relativos a valores y actitudes de respeto, inclusión y humanismo. En su introducción indica que para cumplir la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es “preciso implementar normas de orden, disciplina y hábitos proactivos en el alumno, así como el manejo y preservación del patrimonio de los planteles”, a través de la promoción de “actitudes de responsabilidad, respeto y ética, que fortalecerán la formación de personas íntegras con competencias ciudadanas y sociales”, en los artículos del reglamento se identifica la puntualidad y la disciplina como valores centrales, pero también el respeto a la diferencia y no discriminación, recibir una educación humana, científica, tecnológica y profesional, tener una escuela segura y saludable y contar con contenidos para alumnos con alguna discapacidad.

El Artículo 9 menciona que todos los alumnos del subsistema tienen los mismos derechos: I) ser respetado física y moralmente por todo el personal “y por ningún motivo, ser sujetos de marginación, discriminación o maltrato, por su género, situación económica, opinión política, religión, pertenencia étnica o preferencias sexuales, así como la de sus padres”; II) recibir formación humana, científica, tecnológica y profesional de acuerdo con la misión y visión del subsistema; III) expresar libremente sus ideas “respetando los valores éticos, el marco jurídico, el entorno académico y a la comunidad escolar”; IV) atención profesional del personal en los trámites escolares; V) acudir con el director cuando se le impida el ejercicio de sus derechos; VI) recibir información oportuna sobre actividades, programas, evaluaciones, trámites y servicios escolares; VII) participar en las clases en los horarios establecidos; VIII) participar en las actividades académicas, culturales, sociales y deportivas del subsistema; IX) recibir orientación educativa; X) recibir los servicios del plantel; XI) utilizar las instalaciones y equipos del plantel en los horarios establecidos; XII) recibir los documentos oficiales sobre su situación escolar; XIII) ser evaluado conforme a los planes y programas de estudio “y conocer oportunamente los resultados”; XIV) justificar las inasistencias por motivos de salud o imponderables con la documentación requerida; XV) obtener la credencial que los acredita como alumnos; XVI) solicitar baja temporal o definitiva; XVII) recibir “las distinciones correspondientes cuando su desempeño escolar lo justifique”, donde no queda claro si se refiere a necesidades educativas especiales o a reconocimiento al desempeño sobresalientes; XVIII) solicitar becas y apoyos disponibles; XIX) que los docentes tengan los conocimientos y competencias requeridas para sus

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

asignaturas, que sean puntuales y no falten a sus clases; XX) conocer los temas de los programas de estudios “conocimientos y competencias que desarrollarán, objetivos, actividades, evaluación, calendario y bibliografía”; XXI) recibir apoyo tutorial, orientación educativa y asesorías académicas; XXII) contar con “una escuela segura y saludable”; XXIV) tener acceso a “los contenidos curriculares para el aprendizaje de los alumnos que presentan alguna discapacidad” y XXIV) contar con espacios de libre acceso “de acuerdo a la normatividad vigente”, aunque no se especifica cuáles espacios.

Los siguientes artículos del reglamento marcan quiénes son considerados alumnos del subsistema y las condiciones para su permanencia: el Artículo 2 habla de la clasificación de alumnos en regulares e irregulares, éstos últimos siendo los que “adeuden una o más asignaturas”; el Artículo 3 señala que los alumnos pueden ser dados de baja definitiva de los planteles por las causas estipuladas en el reglamento; el Artículo 5 que para permanecer como alumno del subsistema los alumnos deben asistir puntualmente a sus clases, con un mínimo del 80% de asistencia y que muestren “buena conducta” y; el Artículo 6 que los alumnos son quienes están inscritos en el plantel de acuerdo a las disposiciones del reglamento.

Los Artículos 11 y 12 tratan de las obligaciones de los alumnos, que luego se repiten en su mayoría en cuanto a las faltas, las cuales según el Artículo 13 se clasifican en menores, graves y muy graves. En el Artículo 14 se indican cuáles son las faltas menores a la disciplina: I) la impuntualidad a clases o actividades escolares; II) participar en inasistencias colectivas; III) no cumplir “con las obligaciones derivadas de las actividades escolares”; IV) descuidar el “aseo personal”; V) no portar el uniforme oficial; VI) no cumplir con las actividades escolares del programa de estudios y su calendario; VII) comportarse “indisciplinadamente en el plantel”; VIII) faltar el respeto a las personas de la comunidad escolar; IX) no informar a los familiares de los avisos que les envíen del plantel; X) no portar la credencial; XI) ausentarse de clase sin permiso de los docentes y; XII) hacer uso de “cualquier dispositivo tecnológico durante las clases sin previa autorización del profesor”. Aquí se ponen al mismo nivel las faltas académicas, de disciplina, de apariencia personal con faltas de respeto a las demás personas. En el Artículo 19 se señala que las sanciones correspondientes a estas faltas son I) amonestación verbal y; II) amonestación escrita con copia al expediente del alumno.

Una directiva comentó que uno de los tópicos que más se sanciona es la inadecuada portación del uniforme, primero se les avisa “muchachos, los tenis con el uniforme deportivo, el zapato con el uniforme de gala’ porque a veces quieren traer tenis, o sea, tenis con el uniforme de gala, eso es lo que pasa más seguido” y después como sanción, que no está incluida en el reglamento, no se les permite la entrada al plantel y se les llama a los familiares para avisarles de ello. Situación similar ocurre con la regulación de la apariencia de los alumnos, especialmente del peinado de los hombres, que aunque no está indicado en el reglamento, los directivos establecen un tamaño que consideran adecuado para asistir al plantel: “se les regresa, porque ya avisamos, el prefecto avisa, el pelo, cabello es ‘cortatelo porque hay un límite’, no deben de traer el cabello muy largo, tampoco no tan corto, estamos en preparatoria, más o menos como por aquí [señala que hasta la ceja]”, a las mujeres no se les sanciona el largo del cabello sino el color, las “mujeres no deben de traer lo pintado con colores, si obviamente lo traen pintado, pero un color rojo, eso está prohibido” directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017); algo análogo sucede si los alumnos portan aretes o piercings.

En dado caso que el alumno no trajera el uniforme completo, se le hace una llamada de atención, una segunda llamada de atención, una tercera si se le llama al papá, porque antes de hacer una cosa, si le llamamos a los papás. Esa es una de las dinámicas que tenemos, llamarles a los papás, y decirles “sabe que, su hijo se va a retirar porque ya van varias veces que incurre en que no trae el uniforme, trae el pelo largo o los piercings, colores extravagantes en las alumnas. Entonces se procede a hablarle a los papás y decirles que se va a retirar por la cuestión del uniforme. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

Estas prácticas son comunes en otros planteles de educación media superior (Rodríguez-Figueroa, 2015a), las cuales tienen un grado importante de arbitrariedad ya que se sancionan a pesar de no estar marcadas en el reglamento del subsistema.

Una directiva agregó otra sanción que se suele usar en el plantel, aunque no esté escrita en el reglamento, que tiene que ver con el uso de los dispositivos electrónicos, específicamente el teléfono móvil para escuchar música o mandar mensajes de texto, el cual algunos maestros se los quitan por algunos días a los estudiantes:

Yo le decía [a un directivo] que, si se los recogen, y dijo que no se los podían recoger,

algunos maestros si los recogen, bueno es cada quien. Que no se los podían recoger porque hubo quien lo recogió y los mismos muchachos se los robaron [risas] y tuvieron que reponerlo, pero a mí me ha tocado que vengan, docentes, "maestra yo ya quite este celular, le dije que hasta el lunes [se lo regresa]" y yo lo resguardo, sí, es que si no se pone un escarmiento, yo pienso que los muchachos lo toman muy a la ligera... (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

Por otra parte, en el Artículo 15 se enumeran las faltas graves a la disciplina, donde se ponen en el mismo nivel la discriminación, los robos, el vandalismo, consumo de alcohol o tabaco, interferir en las labores docentes o administrativas, el fraude y portar material pornográfico: I) realizar "actos de marginación, discriminación o maltrato físico o psicológico a los demás"; II) dañar las instalaciones del plantel; III) no conducirse con respeto en las actividades extraescolares; IV) no respetar las pertenencias ajenas; V) hacer mal uso de los sanitarios, rayarlos o poner mensajes; VI) salir de las instalaciones sin autorización de las autoridades; VII) practicar juegos de azar en el plantel; VIII) fumar en el plantel o actividades extraescolares; IX) portar "material pornográfico dentro del plantel"; X) ingresar o consumir bebidas alcohólicas al plantel o en actividades extraescolares; XI) involucrarse en problemas laborales del plantel; XII) promover la suspensión de labores docentes o en proselitismo ajeno al ámbito educativo; XIII) robar bienes de la escuela; XIV) agredir, "calumniar, difamar a cualquier miembro de la comunidad"; robar bienes de las personas que asisten al plantel; XVI) hacer mal uso del nombre o escudo del subsistema; XVII) hacer fraude en las evaluaciones; XVIII) hacer actos que "entorpezcan, suspendan parcial o totalmente las labores del plantel" y; XIX) apropiarse de los derechos de autor o patentes que pertenezcan subsistema. En el Artículo 20 se marcan las sanciones que corresponden a estas faltas o a la reincidencia de las faltas menores: "I. Amonestación escrita, con copia a su expediente; II. Realizar servicio comunitario en común acuerdo con el padre de familia o tutor; III. Reposición, pago o restauración de los bienes dañados o destruidos", así como canalización al alumno al área de orientación educativa.

En el Artículo 16 menciona cuáles son las faltas muy graves: I) introducir armas o sustancias enervantes o tóxicas al plantel; II) distribuir drogas en el plantel o en actividades extraescolares; III) atentar "contra las instalaciones o los bienes" del centro escolar, aunque acciones de vandalismo ya se habían considerado en las faltas graves; IV) falsificar documentos oficiales; V) realizar cualquier delito sancionado por la ley y; VI) agredir o dañar



físicamente o el patrimonio del personal del plantel. Las sanciones para estas faltas, o en caso de reincidencia en alguna de las faltas graves, son las siguientes: “I. Suspensión Inmediata hasta la reposición, pago o restauración de los bienes dañados o destruidos; II. Suspensión Inmediata hasta la resolución de Baja Definitiva que emita la Dirección General”, sobre las expulsiones, un directivo comentó que es una última opción de sanción, después de que no haya funcionado la canalización de los estudiantes para atender las respectivas problemáticas.

...de momento no [se expulsa a los estudiantes que cometen faltas graves], se detecta la situación, hay un comité que analiza la situación, se cita a los familiares o tutores, a los responsables, se platica con ellos, la opción es justamente canalizarlos “¿quieres continuar en el plantel? Perfecto, adelante” nuestra obligación es apoyarlos para que continúen estudiando siempre y cuando atendamos esa problemática canalizándolos y que ellos cumplan con los que tienen que hacer en el lugar que se les canalizan, sí ellos dejan de cumplir con esa situación desgraciadamente sí ya por reglamento tenemos que, pues despedirlos de aquí. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Un problema que se visualiza en esta manera de sancionar faltas de distinta naturaleza con sanciones genéricas, lo que inhibe la posibilidad de que sean sanciones pedagógicas en las que las faltas se vean como una oportunidad para aprender, resarcir los daños (no sólo los materiales) y transformar las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar (Cascón Soriano, 2007; Galtung, 2004), aunque hay margen de acción a través de la canalización con expertos; pero en especial el problema, es que no se atienden de manera grupal o escolar, sino como problemáticas intrínsecas de los individuos que cometen las faltas. Otro problema con que una directiva señaló respecto a las sanciones es un efecto perverso que se describió con anterioridad, que los estudiantes consideran que es poco castigo el ser canalizados a instituciones y por ello lo siguen realizando; aunque otra directiva mencionó que la canalización es una buena alternativa a la expulsión: “pero nunca expulsarlos, yo creo que no sería la manera de ayudarlos, al contrario, los perjudicaríamos y tendrían mayor dificultad de hacer lo que quisieran, sería la manera de trabajar con ellos y apoyarlos un poquito más; porque ya ves que eso se considera que es una enfermedad” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 24 de octubre de 2017).

El Artículo 17 señala al director del plantel como el responsable del cumplimiento del

reglamento. El Artículo 18 dice que “los alumnos serán sujetos a sanciones, dependiendo de los antecedentes académicos, las circunstancias en que se cometió la falta y la gravedad de la misma. La reincidencia será un agravante a la aplicación de posteriores sanciones”. El Artículo 22 menciona que las autoridades del plantel tienen la facultad de convocar a los familiares o a las autoridades civiles dependiendo de la falta cometida. El Artículo 23 habla de que el alumno tiene derecho a ser escuchado por las autoridades del plantel para esclarecer el caso. Los artículos transitorios indican que el reglamento entra en vigor el día siguiente a su “publicación en el Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes”, que se “deroga cualquier disposición normativa interna que contravenga lo dispuesto en el presente Reglamento” y que los casos no previstos en el reglamento serán resueltos por el director del plantel con el visto bueno del director general del subsistema.

El Artículo 7 del reglamento señala que “Todo alumno está obligado y es su responsabilidad, conocer el presente reglamento, el desconocimiento del mismo no justifica su incumplimiento”, en el cuestionario a estudiantes se les preguntó si el reglamento escolar se analiza en conjunto entre profesores, estudiantes y familiares, el 71.2% dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, un 29.8% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Por su parte, un 66.7% de los docentes y directivos dicen que siempre y casi siempre se encargan de dar a conocer el reglamento escolar a las familias de los estudiantes, un 29.4% dijo que casi nunca.

Sin embargo, el reglamento no se les entrega en físico o se les da a firmar a los alumnos al inicio del semestre como se usa en otras instituciones (Rodríguez-Figueroa, 2015a), sino que se les presenta de manera general a los familiares de los alumnos cuando los inscriben en la institución “yo sé que al principio del semestre cuando ellos se inscriben se les da reglamento, pero se les da a los papás, entonces muchas veces los alumnos no lo leen, a mí me toca en los primeros semestres recordárselos o sino lo conocían pues decírselos” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), mientras que a los alumnos se les hace llegar de forma digital “se sube a las plataformas que tenemos en el plantel, que es una página de vinculación y la cuenta de Facebook también del plantel, además de que en nuestra dirección general cuenta con estos materiales para descarga en su plataforma a nivel estatal” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017), a decir de un directivo esto se hace con el objetivo de

ahorrar papel y de aprovechar que los estudiantes tienen acceso a internet en sus teléfonos móviles, al respecto, el 70.6% de los docentes y directivos consideran que casi siempre los profesores se aseguran de que los alumnos conozcan el reglamento escolar y las normas de aula, un 29.4% que casi nunca. Mientras que estuvo dividida la opinión de los docentes y directivos sobre si ellos mismos respetan el reglamento escolar y cumplen los acuerdos que hacen como comunidad escolar, el 50% dijo que casi siempre y la otra mitad que casi nunca.

Complementando lo anterior, se cuestionó a los docentes y directivos si consideran que la normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva, el 88.9% dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, un 11.1% estuvo en desacuerdo. No obstante, en el bachillerato estudiado las normas no son construidas por la comunidad escolar sino desde la dirección general del subsistema, por lo que no están incluidas las necesidades específicas del plantel respecto a la disciplina y la convivencia, ni se escucha la opinión de los estudiantes al respecto.

Si bien el reglamento tiene temas relativos a la inclusión y no discriminación, así como los derechos de los alumnos, más bien está enfocado en la regulación de la disciplina, las sanciones suelen ser consensuadas con las partes involucradas y tienen un componente pedagógico al canalizarse a las áreas de orientación educativa, tutorías o incluso a instituciones externas, pero también tienen un enfoque punitivo al suspender a los estudiantes, además como en una parte importante de los reglamentos escolares del país “predomina un enfoque basado en la obediencia. Destaca la prohibición, el señalamiento de las faltas y comportamientos no aceptados y en menor proporción las normas se centran en promover el sentido de responsabilidad, su comprensión y utilidad para la convivencia” (Chávez Romo et al., 2016, p. 3). Se trata no sólo de sancionar, sino de aplicar las normas con justicia y procurar, siempre que es posible, la reparación del daño” (SEDU, 2014, p. 3).

El cuarto indicador de la dimensión relacional en el espacio escolar menciona “El centro educativo previene y atiende casos de discriminación, intimidación y abuso de poder” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130). El propio reglamento escolar en su artículo 10, inciso V, dice que los estudiantes tienen derecho a “Acudir con el director del plantel cuando se le impida el ejercicio de sus derechos o se transgreda alguno de ellos”, así como en el Artículo 23 que menciona que “El alumno tendrá derecho a ser oído por las autoridades del Colegio

para el esclarecimiento de su caso” cuando comenten alguna falta que transgreda el reglamento, de ahí en fuera, coincide el caso estudiado con lo encontrado en diversos reglamentos del país en donde:

Es notoria la ausencia de otros planos como la protección contra el abuso sexual o físico, contra la aplicación de sanciones injustas, contra un posible abuso de poder o contra medidas escolares que vulneren los derechos [...] En este sentido, la protección de los menores tiene una mirada sumamente acotada que merece ampliarse para incluir los diversos aspectos a los que alude la Convención sobre los Derechos del Niño. (Landeros & Chávez, 2015, p. 129)

A los estudiantes se les preguntó en el cuestionario si consideran que en su escuela han ocurrido casos de insultos, acoso sexual o de poder de los docentes o administrativos hacia ellos, el 38.8% dijo que sí ha habido casos de insultos de docentes o administrativos hacia los estudiantes, sobre los cuales una directiva comentó un caso en que el docente terminó mejorando su actitud hacia el alumnado.

Sí, sí ha pasado y se ha hablado con ellos, sí te puedo decir que por lo menos en un maestro ha habido cambios, por ejemplo que él se esforzó, él tenía como comentarios groseros o luego en su estilo podía ser como grosero, faltarles el respeto a los muchachos, entonces cuando se pasa el reporte como que él dice “yo no me había dado cuenta de esto” entonces el sí hizo un esfuerzo por cambiarlo. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

El 16.1% mencionó que sí han ocurrido situaciones de acoso sexual de docentes o administrativos hacia los estudiantes, pero en las entrevistas directivos y a estudiantes no se comentó algún caso.

Un 34.2% considera que ha habido casos de abuso de poder de docentes o administrativos hacia el alumnado. Una directiva explicó que ella suele fungir como mediadora en los problemas entre docentes y estudiantes “vienen, me dicen que tienen algún problema con los maestros, yo hablo con el maestro, acaban de pasar exámenes, muchos tienen problemas, faltaron, cualquier cosa, faltaron, se justifica sus faltas y trato, se habla primero, hablan ellos primero con el maestro, si pueden presentar examen, ya si no, yo soy la mediadora entre ellos” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017). Otra directiva mencionó otro caso en el que un prefecto sí ha sido

reportado por abuso de autoridad hacia los alumnos y que ella trata de apoyar en el proceso de denuncia con el director del plantel:

Mira hay un prefecto [...] y él es como muy autoritario, tiende a ser agresivo, entonces los muchachos muchas veces venían y me decían, entonces hubo situaciones en las que se le reportó a la dirección, hubo hasta una mama que vino y dijo “yo lo voy a reportar a dirección general”, creo que nunca pasó, pero si me ha tocado ver eso. Entonces generalmente mi rol es: ellos llegan conmigo, yo trato de ir con el director y que se aclare, que ellos sepan que al final no están solos, que no es como “ha bueno como él es el maestro o el prefecto se va a quedar así”. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

La misma directiva comentó que ha habido algunos casos en los que los alumnos juntan firmas denunciando algún problema con docentes, se las llevan a los directivos y estos suelen hablar con los denunciados para que cambien sus conductas, pero agregó: “si te soy sincera nunca ha habido como una sanción, yo nunca he visto una sanción, entonces luego sí pasa eso con los muchachos ya para que me quejo si esto se va a quedar así, eso sí ocurre” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), esto es, que sí se atienden los casos de abuso de poder, se hace alguna mediación, se habla con las personas involucradas pero no hay sanciones para quienes incurrir en esto, lo que disuade la denuncia de parte del alumnado, aunque ya se comentó el caso de un docente que sí cambió sus actitudes después de que los directivos hablaron con él.

Otro caso de abuso de poder, que sí se buscó resolverse en favor del estudiante fue el de un docente que no dejó entrar a un alumno a clases por no comprar el libro que él mismo les vende:

...paso la situación de que él les vende libros a los chicos y hay un chico que tiene una economía muy baja, no pudo pagarlo, sus papás no les dan dinero, él dice, “yo no se lo puedo pagar”, y el maestro no lo dejó entrar a clase. [...] Entonces el chico viene y nos comenta la situación, entonces [una directiva] es la que habla para conocer bien la situación, mandamos hablar al papá, hasta ahorita no ha venido, entonces hablamos con el maestro y le dijimos que es un derecho de entrar a clases, entonces no es de si tienes un libro o no, él puede usar otras herramientas. (Directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

De tal manera que los directivos actuaron para que se respetara el derecho del alumno a

asistir a clases, a pesar de no poder costear el costo del libro.

Más adelante se explicarán los casos de discriminación entre pares, los cuales se dan en contra de alumnos con preferencias sexuales distintas a la heterosexual y a los que tienen alguna discapacidad. De discriminación del personal escolar hacia los alumnos una directiva comentó uno:

De discriminación, sí, sobre todo como sexual, en semestres anteriores, había unos muchachos, tres muchachos que eran gays, entonces hubo un periodo de tiempo en el que eran muy señalados y esto les causaba como conflicto, sobre todo porque ellos estaban buscando como reafirmar su identidad, entonces chocaban mucho, no sólo chocaban con alumnos, chocaban también como con maestros o con prefectura, no sé, por ejemplo una vez uno de ellos trajo como un “chal” y le decían que eso no lo podía traer y pues él les decía “¿por qué no? me estoy tapando el frio” y le decían “no es que ese es como de mujer” y él les decía “¿por qué?” ese tipo de situaciones, creo que ha sido como más ese tipo de cosas, así como discriminación, no sé, como por posición económica o así no, más como de este tipo. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Un directivo comentó sobre este caso, aunque lo culpó a él de los problemas que tuvo en el plantel:

Es normal, es como cualquier otro alumno, hubo algún incidente, sí, el año pasado justamente con un alumno, pero no fue tanto por su preferencia, sino porque él abusaba de ello, para tener ciertas conductas que no eran adecuadas y él trataba de provocar que justamente se le hiciera alguna referencia pues para desahogar otras cosas, o sea, hablando claro se les trata de la misma manera, pero si tuvimos un caso donde él, provocaba a los compañeros, compañeras, incluso probablemente a algún directivo para que él reaccionara de alguna forma y acusar, pero no era más que reflejo se detectó después de una problemática que él traía desde su casa, necesitaba con quien desahogar sus problemas, no por sus preferencias sexuales pero él aprovechaba esa situación, pero si los tenemos tanto en hombres como en mujeres, pero se les trata de igual manera, aquí son estudiantes iguales. (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Este tipo de discriminación respecto a la apariencia de los estudiantes son comunes como se mencionó sobre la regulación de la apariencia de hombres y mujeres, aunque no esté marcado en el reglamento.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Cuando se les preguntó a los docentes y administrativos si el centro educativo previene y atiende casos de discriminación, intimidación y abuso de poder, un 83.3% dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, un 16.7% en desacuerdo.

En suma, tanto el reglamento como la escuela plantean mecanismos en los que se protege al estudiantado de los casos de discriminación, intimidación y abuso de poder de parte del personal directivo y docente, en los que se habla con las personas involucradas y se solicita que cambien sus comportamientos, pero no se les sanciona, además de que también hay formas de discriminación casi institucionalizadas como la regulación de la apariencia del alumnado.

El quinto indicador de la dimensión relacional del espacio escolar dice “El equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130). El reglamento escolar señala en su Artículo 20, inciso II, que si los alumnos comenten faltas graves, o reinciden en las faltas menores, los estudiantes deben “realizar servicio comunitario en común acuerdo con el padre de familia o tutor”, en el Artículo 22 está marcado que “Las autoridades del Plantel de adscripción del alumno sancionado, en el uso de sus facultades, podrán convocar a los padres de familia o tutores correspondientes [...] según la falta cometida”. Ya se ha comentado, conforme a lo indicado en el reglamento, que la escuela se suele comunicar con los familiares de los estudiantes cuando cometen alguna falta, para determinar la sanción correspondiente o acordar la canalización de los estudiantes.

A los estudiantes se les preguntó si ante los conflictos se cita a sus familiares para buscar una mejor solución un 76.6% dijo estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo, un 23.4% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. En concordancia con ello, cuando se les preguntó a los propios docentes y directivos si promueven un clima de colaboración con los padres y familiares para la resolución de conflictos, un 77.7% respondió estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, un 23.3% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Sin embargo, en el cuestionario a docentes y directivos se les preguntó si los profesores realizan actividades para involucrar a las familias en la prevención y atención de conflictos, un 72.2% dijo que nunca y casi nunca, mientras sólo un 27.8% que siempre y casi siempre.

Esto es, los docentes y directivos consideran mayoritariamente que los profesores casi

nunca realizan acciones para involucrar a los familiares en la prevención y atención de conflictos, pero que el equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con las familias para la resolución de conflictos, la diferencia radica en que los directivos sí buscan involucrar a los familiares como ya se comentó, pero los docentes difícilmente lo hacen, sólo de manera general en las juntas de padres de familia.

Otra forma en la que participan los familiares con la escuela, para la prevención de conflictos desde un enfoque restringido (Fierro Evans, 2013) y que vulnera los derechos de los jóvenes (Landeros & Chávez, 2015), es a través del llamado operativo mochila segura, del que se hablará posteriormente, en el que asisten dos familiares de los estudiantes por grupo y ayudan a los docentes y directivos de la escuela a revisar el contenido de la mochila del alumnado, en busca de drogas y armas principalmente.

En suma, el equipo directivo sí promueve colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos, específicamente cuando la instrucción detecta problemáticas graves como consumo de sustancias tóxicas en el plantel, golpes y acoso escolar es que se cita a los familiares para acordar las medidas y sanciones correspondientes, aunque no se les incluye en temas preventivos o de provención, esto es, en proveer a los estudiantes de herramientas prosociales para afrontar los conflictos de manera asertiva y pacífica (Cascón Soriano, 2007; Cascón Soriano & Beristain, 2000).

El sexto indicador de la dimensión relacional del espacio escolar de la Matriz UNESCO dice “Los programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, son inclusivos” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130), sobre el cual el 88.9% de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo que refleja lo que ocurre en el plantel, un 11.1% estuvo en desacuerdo. En el bachillerato estudiado, se cuenta con programas de prevención, detección y atención a alumnos en riesgo, los de detección son básicamente tres, a través de tutorías, de los prefectos o de servicios escolares.

El área de tutorías lleva un registro de faltas del alumnado, si se detecta que un alumno ha faltado continuamente a clases se le cita al área de tutorías educativa para explorar la situación, aunque la respuesta de los docentes para apoyar al programa no ha sido la adecuada:

...en tutorías tenemos un proyecto de que cada viernes ellos [los docentes] me mandan una

foto de su lista de asistencia y de donde les califican trabajos para yo darme cuenta en esa semana quien no ha asistido durante mucho tiempo y quien está teniendo conflicto con los trabajos, porque es como una manera de prevenir, para yo no nada más ver a los que ya reprobaron sino qué se puede hacer antes de que ellos reprueben. Ahí me he dado cuenta de que si son 25 maestros, la primera semana me la mandaron cuatro, y la tercera cinco, y o sea, nunca ha sido de todos, no todos los maestros mandan [...] porque me pasó con un maestro que él no me reportan nada y un chico no vino durante una semana y él lo sacó de clases, ya va a reprobador por faltas y yo nunca supe porque nunca lo reportó, entonces se pudo haber hecho algo y no se hizo por esa parte. (Directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

Pero no es la única forma de detección de alumnos en riesgo de parte de tutorías, sino que es común que los docentes se acerquen tanto esa área como a orientación educativa a reportar comportamientos extraños algún estudiante, una directiva comentó cómo se llevan a cabo las entrevistas con estos alumnos:

...siempre comenzar con las cuestiones familiares, pues cuántas personas viven en casa, a qué se dedican tus papás y a partir de ahí me voy dando cuenta de muchas cosas; yo ya voy sabiendo si es una cuestión emocional y pues ya yo le voy dando seguimiento académico, estoy al pendiente de los maestros, de cómo va tal alumno y esa es la manera de estar en seguimiento con ellos. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

Otra forma de detección de alumnos en situación de riesgo o problemas graves de conducta es a través de los prefectos de la escuela, quienes comunican la situación a los directivos del plantel, éstos mandan a los estudiantes a las áreas de orientación educativa o tutorías, si es necesario se canaliza a instituciones externas y se les da un seguimiento a los casos:

Como se detectan, en ese caso específico, básicamente es prefectura quien los detecta, ellos conocen muy bien el comportamiento de los jóvenes de alguna manera ellos están muy capacitados, tienen talleres muy seguidos porque hay que estarse renovando, hay que estar al día en este tipo de actividades, para saber los nuevos trucos que usan los jóvenes, entonces el los detecta e informa a quien corresponde de los directivos, se cita al joven, se le platica, se le hace ver un poquito, que abra los ojos al error que está cometiendo, se invita a los papás por si no tenían conocimiento, incluso la psicóloga y pues ellos ya acuerdan la canalización del joven [...] obviamente se le da seguimiento no se deja nada más así y si se requiere ya cuestiones externas de canalización tenemos personal que estar al pendiente

de los reportes, que este acudiendo el joven y los avances que vaya teniendo (Directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

El área de servicios escolares del plantel es otra figura institucional que detecta casos de estudiantes en riesgo académico a través del seguimiento a las calificaciones y materias reprobadas, lo que hacen es “analizar los casos de los chicos en la parte académica y canalizarlos con orientación educativa si es emocional, y si es académico con las tutoras que tenemos en ambos turnos, [...] ambas hacen el trabajo de llevar los casos de los chicos que reprobaban las materias” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017). Una vez detectados comportamientos atípicos en los estudiantes, se les manda llamar para que platiquen con los directivos, posteriormente se les habla a sus familiares para confirmar la problemática, después se derivan a orientación educativa o tutorías, quienes evalúan la situación y finalmente hacer la canalización adecuada:

Nos damos cuenta, cuando el alumno deja de asistir a clases, empezamos a indagar con los compañeros si saben el motivo por qué dejan de asistir. Muchos sí nos comentan que si por cuestiones familiares, que si no tienen dinero. Entonces, lo que hacemos nosotros es llamarle por teléfono a los papás porque muchas de las veces no están enterados de que no asisten a las clases, muchas de las veces sí coincide con lo que los alumnos nos dicen, que tienen problemas económicos o que, nos hemos llegado a enterar que ha muerto su mamá o fallecimientos, entonces dejan de venir, en base a eso nosotros le damos seguimiento, ya sea en académico y en emocional. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

En cuanto a los programas de prevención, uno de ellos es el de orientación educativa, que se incluye como uno de los derechos del alumnado en el reglamento escolar, el que “se divide en 3 áreas; orientación individual, orientación grupal y orientación masiva, entonces en la orientación grupal [hay] una clase con cada grupo, el programa de orientación tiene diferentes temas para cada semestre” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). En el bachillerato estudiado en el nivel masivo realizan “conferencias para papás y para alumnos, entonces, se supone que [hay] que cubrir tres conferencias para cada uno a lo largo del semestre” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017); en el nivel grupal se lleva a cabo un programa como si fuera una asignatura:

Es como un programa, lo llamamos así, es un programa porque no tiene una calificación, entonces como no tiene calificación no puede ser reprobada o que se vaya a extraordinario o ese tipo de cosas, pero ellos tienen que cumplir con la asistencia. Entonces, ahorita este semestre cambio la modalidad, antes era cada semana, yo los veía una vez a la semana a todos los grupos, ahorita los estoy viendo cada 15 días, porque ahora comparto la hora con tutorías, en la misma sesión damos una semana orientación y la siguiente semana tutorías, entonces cumplimos con el programa de orientación, esa es como la orientación grupal. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Los temas que se tratan en este programa grupal de orientación educativa son diversos, pero se enfoca en los aspectos identitarios de los jóvenes, el ejercicio responsable de la sexualidad y el proyecto de vida, los cuales están delineados desde la dirección nacional del subsistema:

...lo divide así el programa en identidad social, identidad espiritual, identidad psicológica, identidad biológica, todo es identidad, para que ellos puedan tener como este conocimiento de sí mismo, eso es en primero, en tercero estamos viendo métodos anticonceptivos y sexualidad y ya para final de semestre vamos a ver factores de protección en la adolescencia como puede ser resiliencia comunicación, asertividad y en quinto estamos viendo todo lo de orientación vocacional, ellos están ahorita aplicando test de inteligencia y de intereses y luego ya ellos tendrán que empezar a investigar universidades para ver planes de estudio, cual les gusta más , ese tipo de cosas. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

El nivel individual del programa de orientación educativa se trata de la intervención en crisis, como respecto a los casos de alumnos que detectan los prefectos y docentes o los que acuden voluntariamente, así como la canalización de los estudiantes a instancias especializadas en temas psicosociales:

...encargar de situaciones como críticas, o sea, de los casos que están en crisis y ya pues ellos vienen generalmente lo que tengo que hacer es contener, empatizar y canalizar, o sea, [contener] la situación, bajamos la angustia y ya a partir de eso dependiendo del problema se canaliza a diferentes instituciones, [...] casi siempre es canalizar a Casa del Adolescente, a Agua Clara, Centros de Integración Juvenil, dependiendo de la problemática. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

El área de orientación educativa está estrechamente vinculada con la de tutorías, la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

diferencia es que la primera se dedica a los aspectos psicosociales y emocionales, mientras la segunda a los aspectos psicopedagógicos y académicos. Aunque el programa de tutorías también contribuye a la prevención y atención de alumnos en situación de riesgo, ya que su objetivo es implementar “acciones de apoyo y acompañamiento individual y grupal al alumnado durante su estancia en los [planteles del subsistema], a través de la identificación de necesidades académicas y personales con el fin de potencializar su desarrollo integral que contribuyan a la conclusión de sus estudios de educación media superior” (Subsistema nacional, 2014b, p. 4). Las labores de los tutores escolares son:

...impulsar la formación integral de los jóvenes, de conformidad con el perfil del egresado establecido en el MCC, en aspectos que trasciendan la enseñanza de las disciplinas. Para desempeñar adecuadamente sus funciones requiere de apoyos institucionales. Estos están referidos a dos posibles ámbitos: la coordinación con el resto del personal del plantel, y la prestación de servicios de apoyo a los jóvenes. El tutor escolar debe tener la capacidad para solicitar servicios apoyos institucionales según lo estime necesario. O bien servicios especializados para la atención de problemas de salud. (Subsistema nacional, 2014b, p. 11)

Una directiva explicó las funciones de las personas encargadas del programa de tutorías del plantel, que se trata básicamente de detectar alumnos con problemas académicos y ayudarles en su desenvolvimiento académico a través de técnicas de aprendizaje o su derivación para que sean atendidos en lo psicoemocional. Los temas del programa de tutoría están desglosados por semestre, básicamente, en técnicas de estudio y preparación para los exámenes estandarizados como el EXANI-II.

...en primero, comenzamos con una agenda para que empiecen a organizar sus tiempos, la tutoría entre pares se les explica para que la empiecen a llevar a cabo, que es cuando los alumnos entre ellos mismos, los tienen poco más de conocimiento apoyan al que tiene menos conocimiento; en tercero, está el FODA académico, que son fortalezas, debilidades oportunidades y amenazas, y métodos de estudio, yo les explico, pero sobre todo métodos que les llamen más la atención, de qué manera ellos podrían estudiar para obtener mejores resultados en sus calificaciones, y; en quinto, nos centramos específicamente en el EXANI, algunos temas que existen en el examen que van a hacer y nos vamos en base a eso, o sea desarrollamos los temas en base al examen. (Directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

Tanto el programa de tutorías como el de orientación educativa son vistos por los directivos



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como muy útiles y eficaces para la atención a los alumnos; una directiva comentó que hay cierta renuencia a los programas de atención grupal de tutorías y orientación educativa porque no es una materia que se pueda reprobado o calificar, pero que aun así percibe que los estudiantes los reciben bien, especial en cuanto a la atención individualizada porque se sienten en confianza con las personas encargadas de éstas áreas “siento que aquí ya de manera individual les gusta venir, les gusta platicar, vienen a pedir información, a veces hasta muy privada, como que sí tienen esa confianza con la orientadora y [...] en tutorías” (Directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017). Una directiva comentó que estos programas requieren más horas y mayor personal para tener una cobertura más amplia de atención al estudiantado con problemáticas personales o académicas. Además, otra directiva comentó que pudieran funcionar mejor estas dos áreas si se fusionaran porque ve los problemas académicos muy relacionados con los emocionales y que sería mejor si se distribuyeran los grupos para una atención integral de las problemáticas.

Otro programa de prevención es el denominado Construye T que está enfocado al desarrollo de habilidades socioemocionales para la mejora de la convivencia escolar donde cada docente le debe dedicar una parte de su materia para la realización de las actividades que se proponen en la plataforma del programa, dependiendo de las necesidades que reconozcan en sus grupos el cual se explica más adelante porque su aplicación es principalmente en el aula.

En cuanto a los programas de atención a los estudiantes en riesgo están las canalizaciones a instituciones especializadas como la Casa del Adolescente o Centros de Reintegración Juvenil, los cuales ya se comentaron con anterioridad. Otro programa de prevención en temas de salud integral son los Grupos de Adolescentes Promotores de la Salud (GAPS), del que también ya se habló. Otro programa de la SEMS es el denominado Yo no abandono, que como su nombre lo dice está encaminado a reducir los índices de abandono escolar, pero de este no se realizan actividades específicas en el plantel.

Respecto a otros tipos de riesgos como estudiantes que consumen sustancias prohibidas, el reglamento escolar señala en su Capítulo IV, Artículo 15, como faltas graves “VIII. Fumar en el plantel o en cualquier actividad o evento organizado por el Colegio” y “X. Introducir o consumir bebidas alcohólicas en cualquier actividad organizada por el Colegio”; y en el

Artículo 16 como faltas muy graves “1. Introducir en el plantel o en cualquier actividad organizada por el Colegio, armas de fuego, punzocortantes así como cualquier objeto o sustancia peligrosa penada por las leyes federales, estatales, municipales o del Colegio; así como consumir sustancias enervantes o tóxicas en general”. La sanción por fumar o introducir bebidas alcohólicas al plantel le corresponde, según el Artículo 20, una amonestación escrita con copia al expediente, realizar servicio comunitario previo acuerdo con los padres o tutores y la canalización al área de orientación educativa del plantel; de acuerdo con el Artículo 21, la sanción por introducir sustancias ilegales al centro escolar es la “Suspensión Inmediata hasta la resolución de Baja Definitiva que emita la Dirección General”. En el Artículo 22 se señala que las autoridades del plantel “podrán convocar a los padres de familia o tutores correspondientes o, en su caso, a las autoridades civiles que requiera, según la falta cometida”. Mientras que el Artículo 23 señala que los estudiantes tienen derecho a ser escuchados por las autoridades del plantel para esclarecer las situaciones de las que son acusados. Esto es, aunque no se señala directamente que el protocolo ante casos de consumo de sustancias prohibidas en el plantel sea canalizar a los estudiantes, previa reunión con padres o tutores, queda abierta la posibilidad para que las autoridades del plantel así lo determinen, aunque como señala el reglamento, primero se les suspende algunos días:

Bueno, lo que se hace, ya cuando se detecta un muchacho aquí en la escuela, supongamos con droga, se suspende, se suspende no sé tres, cuatro o cinco días; se les llama a los papás, pues ya se platica, se le dice, “¿usted ya sabía que si su hijo consumía?”, casi siempre los papás aquí llegan y dicen que no sabían, ya mi compañera lo que hace es la canalización del alumno [...] y ya le dan seguimiento, le traen el carnet, para identificar, para ella de verdad comprobar que si están yendo a sus citas.... (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

Una directiva comentó respecto a lo anterior, lo que podemos clasificar como un efecto perverso o no deseado de la acción (Boudon, 1980), que ha encontrado con la implementación de esta estrategia de la canalización a estudiantes que usan sustancias prohibidas en el centro escolar:

...se ha encontrado, por ejemplo, unos muchachos fumando marihuana a quien el plantel, que obviamente para mí, en lo personal, para mí como que [amerita] expulsión, pero tampoco los puedes expulsar, es una enfermedad, es lo que te digo, tienen que canalizarlos. Lo que

pasa es que los muchachos ahí en ese sentido abusan, porque como "pues no me hicieron nada", [...] porque los canalizaron, se les ayudó, pero no hay una sanción aquí, y aparte no puedes expulsar del plantel, ni el director puede expulsar a los alumnos. [...] Tiene que ser Dirección General [del subsistema], y tiene que ser un caso, así como que muy extremo para que los expulsen, [...] pero a veces ellos se aprovechan porque pues se les está ayudando, yo pienso, en lo personal. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

Esto es, desde la perspectiva de la directiva, que los estudiantes saben que la sanción por consumir estas sustancias es que se les canaliza a instituciones para que les atiendan psicológicamente y que es difícil que les expulsen del plantel, por lo que no quedan disuadidos de volverlo a realizar.

Otra estrategia del plantel, que se toma como medida preventiva, respecto al uso, portación y distribución de sustancias ilegales en el centro escolar es el denominado "Operativo mochila segura", en el que, sin previo aviso, se revisan las pertenencias que portan en las mochilas los estudiantes en busca de artículos prohibidos. Este operativo se llevó a cabo tanto en el turno matutino como en el vespertino, consistió en que los prefectos del plantel les indicaban a los estudiantes que tenían que pasar a sus salones, dejar sus pertenencias en sus respectivas bancas, y pasar al frente del salón, mientras que algún docente o directivo del plantel junto con un par de familiares de los estudiantes revisaban las mochilas de cada alumno. En el turno vespertino se hizo el operativo y el saldo fue que un estudiante tenía marihuana en su mochila y lo sancionaron con una suspensión de una semana.

En la Figura 21 se presenta una fotografía que tomó una alumna durante el operativo mochila segura en su salón, dijo que la tomó porque era un buen momento y agregó que "estaban revisando, todavía no pasaban a sus lugares y se sentaron en el piso y otros estaban afuera, bueno, así afuerita del salón" (estudiante, mujer, TM, 4to semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018). Varios estudiantes añadieron que en el operativo quitaron pinturas, maquillaje y cremas porque "se supone que no son útiles, que no se deben utilizar aquí en la escuela" (estudiante, hombre, TM), plumones, "desinfectantes para el baño, toallitas para el baño" (estudiante, mujer, TM), además de una navaja y comentaron que sí supieron que encontraron marihuana en el turno vespertino. Varios alumnos mencionaron que algunos de sus compañeros se sintieron enojados con el operativo, una alumna añadió que su molestia fue "porque dijeron que nos lo iban a dar ese

mismo día y nos lo dieron hasta después” (estudiante, mujer, TM), otro porque por “un desodorante se me hizo muy exagerado” el cual le quitaron porque “se podían usar con un encendedor y [rociar]” (estudiante, hombre, TM).



**Figura 21. Fotografía etnográfica colaborativa: En operación mochila (estudiante, mujer, TM, 4º Sem.)**

En el turno vespertino los estudiantes comentaron que se les retuvieron pertenencias semejantes a las del matutino como maquillaje, “quitaron playeras, desodorantes, porque no tenían que traer más que libros y sacapuntas” (estudiante, hombre, TV, 4to semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018), también dijeron que a un estudiante le quitaron un desarmador y a otros alumnos cúteres. Al igual que en el matutino, los alumnos del vespertino dijeron que hubo molestia por el operativo porque “hubo mucha exageración, como una camisa y un pantalón, eso sí es exageración” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018), aunque supieron que en un grupo encontraron marihuana. Una directiva, al respecto, señaló que al principio del ciclo escolar se les presentó el reglamento a los alumnos junto con un listado de cosas que no podían ingresar al plantel, sin embargo, en el reglamento no se indican que esté prohibido ingresar maquillaje, desodorantes o playeras, las que sí se mencionan como prohibidas son: sustancias ilegales, alcohol, pornografía, juegos de azar y armas.

Por último, no cuentan con algún servicio de atención médica, lo que se hace en caso de

que algún alumno se sienta mal, las secretarías les toman la presión, se les llama a los padres de familia y en caso de ser necesario se llama a una ambulancia.

En suma, el bachillerato estudiado tiene diversos programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, los cuales buscan ser inclusivos, como orientación educativa, tutorías, Construye T, GAAPS y la canalización a diversas instituciones dependiendo de los problemas de los estudiantes; sin embargo, el operativo mochila segura tiene un enfoque restringido y que vulnera los derechos del alumnado.

En la Tabla 23 se muestran de manera sintética los resultados de los indicadores de la dimensión “El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina” en el espacio escolar de la matriz UNESCO (Hirmas & Carranza, 2009).

**Tabla 23. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión relacional en el espacio escolar**

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. El centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución.	Se realizan algunos eventos que promueven la colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia, pero no de manera transversal sino coyuntural, como los concursos y eventos recreativos.
B. El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos.	Se realizan algunas actividades para generar un clima de buen trato, pero los niveles de violencia escolar. Se busca resolver los conflictos a través de la mediación de los directivos, pero no se educa para la resolución pacífica de éstos.
C. La normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva.	Las normas no son construidas por la comunidad escolar sino desde la dirección del subsistema, el reglamento contiene temas de inclusión, no discriminación, derechos de los alumnos, pero está enfocado en la disciplina, las sanciones tienen un componente pedagógico de canalización respecto al problema, pero también tienen un enfoque punitivo al suspender a los estudiantes.
D. El centro educativo previene y atiende casos de discriminación, intimidación y abuso de poder.	El reglamento escolar tiene mecanismos en los que se protege al estudiantado de los casos de discriminación, intimidación y abuso de poder de parte del personal escolar, se habla con las personas involucradas, pero no se les sanciona, aunque también hay formas de discriminación institucionalizadas como la regulación de la apariencia de los estudiantes.
E. El equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos.	El equipo directivo sí promueve colaboración de los familiares para la resolución de conflictos, se cita a los familiares para acordar las medidas y sanciones correspondientes, pero no se les incluye en su prevención.
F. Los programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, son inclusivos.	Hay diversos programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta que buscan ser inclusivos, como orientación educativa, tutorías, Construye T, GAAPS y la canalización a instituciones externas; el operativo mochila segura tiene un enfoque restringido y que vulnera los derechos del alumnado.

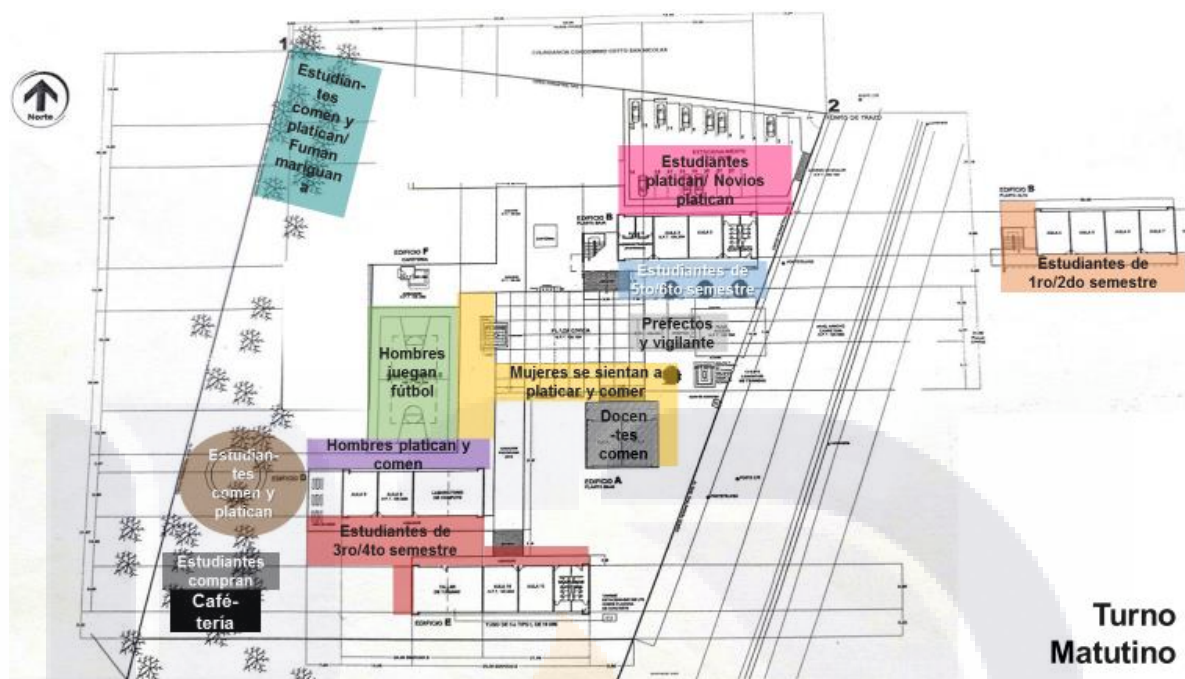
Los indicadores de esta dimensión se cubren parcialmente: se buscan solucionar las problemáticas de indisciplina, discriminación y violencia a través de la sanción, pero hay formas de discriminación institucionalizadas como la regulación de la apariencia de los alumnos; se atienden los casos de abuso de poder de los docentes pero no hay consecuencias para estos actos; se tratan de resolver los conflictos a través de la mediación de los directivos; se cuenta con programas para prevención y atención de alumnos en situación de riesgo que en su mayoría son incluyentes, excepto el operativo mochila segura que es reactivo y no se alinea con los derechos humanos.

#### *4.2.3. Las prácticas de convivencia en el espacio escolar*

Ya se ha comentado la importancia de los tiempos y los espacios para la convivencia escolar, ya que están altamente regulados los horarios en que los estudiantes deben estar dentro de las aulas y cuándo pueden estar fuera de ellas, por esto es que hay momentos en que el espacio escolar se encuentra poco transitado y ocupado por los alumnos, así como momentos en los que se activa, especialmente durante el receso, cuando termina una clase y comienza otra, así como cuando algún docente falta a sus clases y los alumnos tienen lo que denominan como hora libre.

En la Figura 22 se presenta una síntesis de los croquis que los estudiantes del turno matutino elaboraron sobre sus prácticas de convivencia como parte de la técnica de cartografía social, cuya indicación fue que plasmaran cómo conviven en la escuela, en donde ilustraron, básicamente, lo que pasa durante el receso, aunque agregaron algunas prácticas que se dan cuando entran y salen de su horario de clases.





**Figura 22. Síntesis de la cartografía social del turno matutino**

Lo que describieron los estudiantes en sus croquis coincide con lo registrado a través de la observación etnográfica, esto es, que durante el receso la heterogeneidad convivencia en el espacio escolar se manifiesta a través de diversas prácticas cotidianas: los estudiantes se hacen compañía, "pues nada más nos la pasamos de aquí para allá para perder el tiempo para poder entrar a clases, nada más cuando vamos a echar la reta de fútbol] vamos a la cancha" (estudiante, hombre, TM, 1er semestre, comunicación personal, 07 de octubre de 2018); caminan juntos, "andan caminando por todos lados, no se sientan a veces ni nada" (estudiante, mujer, TM, 3er semestre); compran comida en la cafetería, "pues camino con mis amigos a la cafetería y nos pasamos todo el receso ahí" (estudiante, hombre, TM, 1er semestre); platican entre sí, "en la cooperativa, ahí es donde platicamos y esperamos los lonches o a veces ahí hay muchos del salón y ahí nos reunimos y empezamos a platicar" (estudiante, mujer, TM, 1er semestre); comen juntos, "nada más camino con los que me junto, socializamos, almorzamos y esperamos a que termine el receso" (estudiante, mujer, TM, 1er semestre); se sientan juntos, "cuando queremos almorzar nos sentamos en una banca y todos los del salón nos reunimos en las escaleras" (estudiante, mujer, TM, 1er semestre); juegan fútbol, "pues el que anotó que estaba ahí en la cancha dijo que era el lugar en donde más estaban durante el receso ya que todos los del salón siempre les gusta

jugar ahí. Sólo hombres, es que ese salón hay puros hombres” (estudiante, mujer, TM, 1er semestre); observan a quienes están jugando fútbol, “no pues aquí es donde se juntan todos [alrededor de las canchas], de todos los que van a jugar retas, o los que lonchan, o simplemente están viendo” (estudiante, hombre, TV, 3er semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018); buscan lugares con sombra; y utilizan sus teléfonos móviles. Como ya se mencionó, la mayoría de las prácticas de convivencia son en subgrupos unisex, aunque también hay mixtos y parejas de novios.

A través de la observación etnográfica y la cartografía social se detectó que la convivencia cotidiana es similar en el turno matutino y el vespertino (ver Figura 23), aunque con algunos matices.

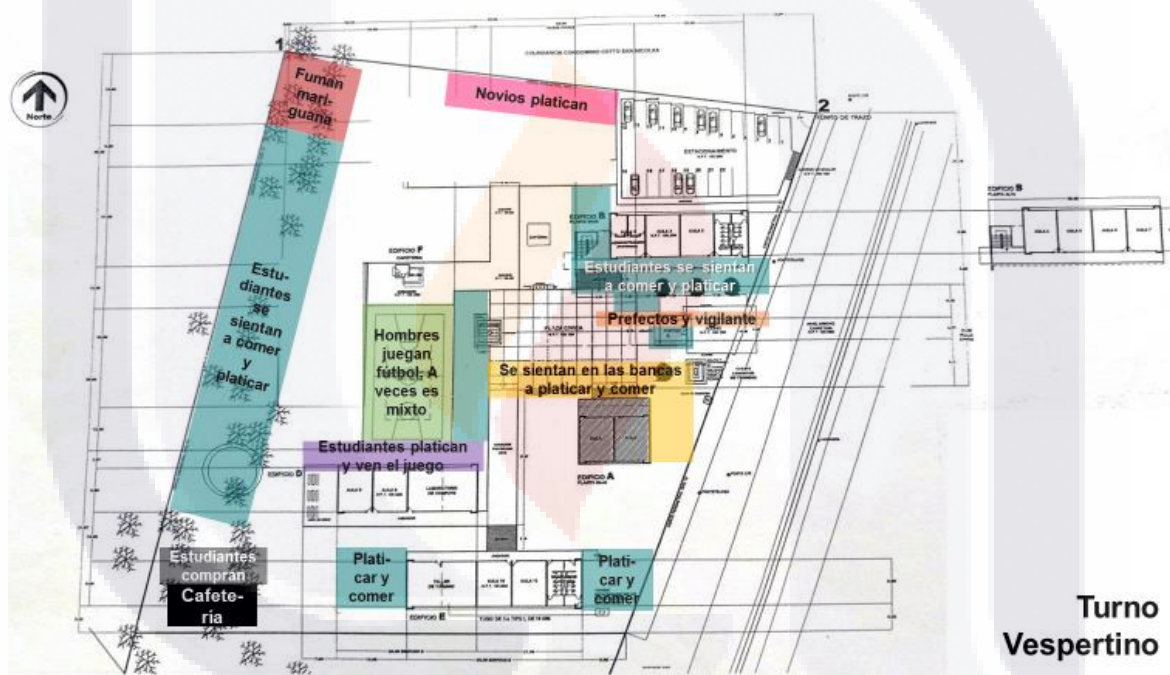


Figura 23. Síntesis de la cartografía social del turno vespertino.

Las diferencias respecto al turno matutino son sutiles pero relevantes, como que en la interacción entre las mujeres del turno vespertino suelen ser más extrovertidas que sus congéneres del turno matutino, esto porque en el vespertino se registró que se hablan con insultos, que cantan en el patio de la escuela, que se ríen y gritan con un tono de voz alto, lo que no es común en el matutino, otra diferencia es que la planta alta del edificio principal no se identificó como un lugar de convivencia en el vespertino, otra que mientras en el

matutino señalaron que la cancha deportiva es ocupada exclusivamente por hombres para jugar fútbol, en el vespertino señalaron que eventualmente ahí también juegan fútbol mixto, aunque por lo general sólo los hombres la utilizan y, que el número de estudiantes en el turno vespertino es menor que en el turno matutino, en el cuestionario censal en el vespertino había 211 alumnos, por 354 del matutino, lo cual se refleja en que hay más dispersión de los estudiantes tanto en las aulas como en el espacio escolar durante el receso.

La convivencia, en los dos turnos, se da en subgrupos informales, similar a lo que sucede en las aulas, aunque suele haber interacción con los estudiantes de otros grupos, por ejemplo, cuando juegan fútbol en la cancha deportiva. Tales subgrupos informales (Rodríguez-Figueroa, 2015a, 2017a), o “grupitos” como los nombran los estudiantes, son la principal forma de convivencia en el plantel, los cuales suelen ser más o menos estables a su interior, hacia el exterior hay algunos que son muy cerrados en sus interacciones con otros estudiantes o subgrupos, mientras otros sí se abren a la convivencia con otras personas: “La preparatoria no es muy amigable porque [...] cada quien está en su banda” (estudiante, hombre, TV, 5to semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

En el turno matutino hay espacios marcados de convivencia por semestres, que responde a la ubicación de sus respectivos salones. En el pasillo y las escaleras de la planta alta del edificio principal se ubican alumnos de 1ro y 2do semestre (según corresponda respecto al ciclo escolar), mientras que el pasillo y los costados de los edificios que tienen los laboratorios de cómputo y de cocina son ocupados principalmente por los estudiantes de 3ro y 4to semestre y, por su parte, en la planta baja del edificio principal se reúnen principalmente los de 5to y 6to semestre, aunque hay tránsito de varios estudiantes por ese pasillo debido que al fondo se encuentran los baños. Los alumnos del turno vespertino en la cartografía social no hicieron una distinción de espacios de convivencia por semestres como hicieron los del matutino.

Caminar juntos, acompañarse en los traslados de un lugar a otro dentro de la escuela, es una práctica cotidiana de convivencia en el plantel, y es tan cotidiana que puede interpretarse con lo que Max Weber (2014) denomina como acción social tradicional, en la que prácticamente no hay reflexión sobre ella de parte de las personas que la realizan, similar a lo que Giddens (1998) llama como conciencia práctica, hasta el grado que la acción

es tan rutinaria que les parece raro que se les pregunte sobre ello, incluso al estudiante que tomó el video, cuya capción se muestra en la Figura 24, tenía problemas para explicar porque lo grabó: “no sé, se me ocurrió [...] eran tres compañeros caminando sanamente” (estudiante, hombre, TM, 4to semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Figura 24. Fotografía etnográfica colaborativa: convivencia (estudiante, hombre, TM, 4º Sem.)**

Mientras van caminando también platican entre sí, lo realizan en parejas o grupos de tres a cuatro personas generalmente (ver Figura 25). Las rutas que caminan juntos suelen ser de un salón a otro, a los laboratorios, a los baños, a la cancha deportiva y a la cafetería.



**Figura 25. Observación etnográfica (08/03/2018, 8:13 p.m.)**

Hacerse compañía es una práctica de convivencia que se realiza de manera cotidiana en el bachillerato, tiene la función de pasar tiempo juntos, de ir a lugares y de esperar durante los tiempos que no se tienen clases, por ejemplo, en una nota de campo se registró que



durante el horario de clase del turno vespertino “hay tres bancas en la sombra fuera del salón usos múltiples, en una un par de alumnas se encuentran comiendo, otra está ocupada por dos hombres, que no parecen estar platicando, sólo estar esperando juntos y en la otra banca están dos alumnos que están revisando algunos documentos [...] ahora, en el pasillo están caminando un hombre y una mujer tomados de la mano” (Observación etnográfica, 09/03/2018, 15:21:06).

Sentarse juntas en las bancas del patio central es una práctica cotidiana de convivencia realizada mayoritariamente por las mujeres, aunque también la realizan entre hombres, quienes lo hacen más bien cerca de la cancha deportiva o en cualquier lugar en el que se puedan resguardar del sol. Al sentarse juntos se hacen compañía, platican, descansan, esperan e incluso realizan tareas escolares. La alumna que la tomó la fotografía de la Figura 26 señala que “muchas que se quedan un rato afuera [del salón] y, a veces, ya está el maestro adentro, pero de todas formas platican afuera y ya luego entran, y siguen platicando” (estudiante, mujer, TM, 4to semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Figura 26. Fotografía etnográfica colaborativa: Antes de clases (estudiante, mujer, TM, 4º Sem.)**

Varias alumnas señalan que cuando se sientan juntas platican sobre “puros chismes” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018), otras señalan que

“criticando a las personas” (estudiante, mujer, TM), los hombres dicen que hablan sobre mujeres por ejemplo el que dijo que se la pasan “hablando de morras, bueno me ha pasado que pasa una morra y ‘ah, esa morra está bien buena’ [risas]” (estudiante, hombre, TM), otro dijo que en su “grupito hablamos de deportes, como a todos nos gusta la NBA pues ‘¿cómo quedó este equipo?’ (estudiante, hombre, TM), mientras que otros señalan que los temas son muy variados: “De todo un poco, de puras tonterías” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018). Las temáticas sobre las que platican los estudiantes del turno vespertino fueron muy similares.

Ya se ha señalado la importancia no sólo de los espacios para la convivencia, sino también la de los tiempos. En el espacio escolar aparte del receso otro tiempo de convivencia es cuando algún docente falta y los alumnos tienen hora o sesión libre que es cuando un maestro no asiste a impartir su clase, lo cual señalan que es algo común que ocurra en su bachillerato. Durante las horas libres los estudiantes mencionaron que “nos dormimos” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “jugamos fút[bol]” (estudiante, hombre, TM) y se salen de sus salones a pasar el tiempo hasta la siguiente clase, aunque esto no es algo que esté permitido, pero que en realidad directivos, docentes y prefectos suelen ser laxos en su señalamiento o sanción, siempre y cuando los estudiantes no disrumpan las clases de otro grupo: “nosotros siempre nos salimos, cuando no hay clases se quejan los de los otros salones porque hacemos ruido, una vez prendimos la bocina, la subimos a todo y el profe de ellos se enojó” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018), a pesar de ello, esto no está marcado en el reglamento escolar.

Jugar fútbol en la cancha deportiva es una actividad cotidiana en el plantel (ver Figura 27), se realiza principalmente durante el receso, pero también cuando tienen clases libres o cuando termina su horario de clases. Tal es la relevancia de este lugar, que para los alumnos de primer semestre del turno vespertino sintetizaron la convivencia en su escuela es lo que sucede la cancha deportiva: “todos conviven en la cancha de fútbol, muchos de los semestres, en quinto semestre y tercero hacen retas o al revés, el primero con quinto y así sucesivamente, así conllevan la convivencia” (Estudiante, mujer, TV, 1er semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018).





**Figura 27. Fotografía etnográfica colaborativa: Sin descripción (estudiante, hombre, TM, 4º Sem.)**

A pesar de la importancia que el alumnado le da a la cancha deportiva para la convivencia, es ocupada casi exclusivamente por los hombres para jugar fútbol, “nada más jugar fútbol, a los de básquet los sacan” (estudiante, hombre, TM) y hay una importante exclusión de género, ya que las mujeres por lo general están excluidas de jugar en este espacio: “Yo creo como dos [mujeres] nada más [juegan fútbol]” (estudiante, mujer, TM). Una alumna explica por qué se les excluye de este lugar: “Yo sí jugaba... es que también los muchachos como que se ponen en plan de ‘nada más los hombres podemos hacer esto’ y así. [...] Y se comportan en un plan de que ellos quieren hacer todo” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018), esto es, aunque hay mujeres que quieren jugar fútbol, pero no se arriesgan por la agresividad de los hombres. Por ejemplo, durante la observación etnográfica sólo en par de ocasiones se presencié que practicaran deportes grupos de estudiantes mixtos, en una de ellas comenzaron “cinco hombres y dos mujeres, pero los hombres no dejan de tener la actitud un tanto agresiva, de decirse groserías, e incluso un tanto amenazante entre ellos, al tiempo que se dicen que hay que aventarle la pelota más tranquila a las mujeres” (Observación etnográfica, 07/03/2018, 09:53:13), pero pocos minutos después “ya sólo los hombres toman la pelota y tiran, la ganan con agresividad, empujándose, diciendo groserías, y ya prácticamente no juntan a las mujeres” (Observación etnográfica, 07/03/2018, 09:56:31).

Si bien los insultos son una práctica común en las relaciones entre estudiantes, como se presenta más adelante, en la cancha deportiva suelen ser más explícitos y recurrentes: “en

las canchas hay dos hombres jugando fútbol, [...] uno de los que está jugando fútbol le dice al otro ‘pinche joto’, ‘puto’, ‘vete a la verga’, ‘váyase a la verga puto’, entre otros insultos” (Observación etnográfica, 28/03/2018, 19:42:42). Incluso en la ocasión que estaban jugando fútbol mixto, hombres y mujeres decían groserías “por ejemplo: la verga, perros, no mamen, pinche, carbón, etc.” (Observación etnográfica, 27/03/2018, 20:39:24), además que un alumno “le canta al portero ‘ese no es un portero es una puta de cabaret’ y es la tercera vez que lo canta” (Observación etnográfica, 27/03/2018, 20:34:44). De tal forma que es en la cancha deportiva donde los modelos de masculinidad agresiva y competitiva se despliegan con mayor intensidad y se traducen en exclusión, discriminación, bromas hirientes, insultos y violencia física. Cabe apuntar que el uso común, en receso y entre clases, de la cancha deportiva no se gestiona por parte de las autoridades escolares, excepto cuando se usa para eventos específicos como el día del estudiante o durante las clases cocurriculares de deportes, de la cual se hablará más adelante.

Sentarse alrededor de la cancha en grupos es una práctica cotidiana de los estudiantes en el plantel, especialmente detrás de la portería sur, donde suele haber sombra (ver Figura 28). Para un alumno la convivencia en el espacio escolar durante el receso es “que los hombres juegan fútbol en la cancha, mientras otros básicamente se sientan a platicar y comer” (estudiante, hombre, TM, 5to semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Figura 28. Observación etnográfica (lun, 05/03/2018, 10:31 a.m.)**

En la Figura 29, una alumna en la fotografía etnográfica colaborativa capturó el momento

en que se encontraba con algunos compañeros al costado de la cancha deportiva, fotografía a la que nombró “Contando las mejores anécdotas de nuestras vidas”.



**Figura 29. Fotografía etnográfica colaborativa: Contando las mejores anécdotas de nuestras vidas (estudiante, mujer, TV, 6º Sem.)**

En la Figura 30 se muestra una escena cotidiana de lo que ocurre en la cancha escolar y sus alrededores: algunos jugando fútbol, otros sentados en las bancas viendo el partido y otros comiendo y platicando atrás de la cancha: “No pues aquí es donde se juntan todos [alrededor de las canchas], de todos los que van a jugar retas, o los que lonchan, o simplemente están viendo, y acá en la orillita, en la orilla, nos juntamos los de 3G y pues aquí está la cancha donde nos juntamos todos, y acá en la cooperativa donde van a comprar, y acá hay una bolita que se junta dónde está el asta de la bandera ahí se juntan unos, a cotorrear” (Estudiante, hombre, TV, 3er semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018).





**Figura 30. Observación etnográfica (jue, 08/03/2018, 5:47p.m.)**

La cafetería escolar o cooperativa, como la llaman los estudiantes, es un espacio que aglutina a los estudiantes, en sí no es un espacio de convivencia, pero es un espacio al que acuden en subgrupos, se acompañan a comprar comida durante el receso principalmente: “es que en grupo nos aventamos todos” (estudiante, hombre, TV), aunque también lo hacen durante clases. Es un lugar donde suele haber conflictos entre estudiantes “por el aventadero” (alumno, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018). Los docentes y directivos también acuden a comprar alimentos, pero en menor medida, ya que algunos compran fuera de las instalaciones y otros llevan de su casa.



**Figura 31. Fotografía etnográfica colaborativa: cooperativa (estudiante, mujer, TV, 2º Sem.)**

Otra práctica común entre los estudiantes, que se convierte en una práctica de convivencia por la forma en que la llevan a cabo, es tomarse fotografías juntos en diversos espacios del plantel y fuera de él, es una actividad que los reúne, los entretiene y que refuerza los lazos de amistad, ya que a la postre las suben a sus redes sociales, reiterando la importancia que tiene el hacer actividades o compartir espacios y momentos con sus amistades o compañeros. En el caso de la Figura 32, se trata de un alumno del turno vespertino que en la fotografía etnográfica colaborativa compartió varias fotografías con filtros digitales: “Sí [suelen tomarse fotografías con filtros], para botanear porque salen así, caras raras. [...] Que [para compartirlas en] el Whats[App], que para que se haga viral [risas]. Las del perrito sí son comunes, sí las mandan a los grupos” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Figura 32. Fotografía etnográfica colaborativa: sin descripción (estudiante, hombre, TV, 4º Sem.)**

La fotografía tomada por una alumna (ver Figura 33) muestra una práctica no tan usual pero que ocurre en el plantel, que estudiantes busquen algún lugar con sombra para recostarse, en este caso es a un lado del edificio principal, un espacio de la escuela que por su ubicación tiene poca vigilancia, aunque está muy próximo a la banqueta de la calle principal: “Estábamos relax” (estudiante, mujer, TV, 4to semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2018).





**Figura 33. Fotografía etnográfica colaborativa: aquí acostadas (estudiante, mujer, TV, 4º Sem.)**

Por otra parte, el patio cívico del plantel recibe este nombre porque cada lunes, en ambos turnos, se realiza la ceremonia de honores a la bandera (ver Figura 34) en la que todos los estudiantes, por grupos, se forman alrededor del patio, mientras las integrantes de la escolta escolar marchan con la bandera mexicana, después se entona el himno nacional, seguido de la lectura de algunas efemérides de parte de un grupo de estudiantes, para finalizar con algunos anuncios institucionales por parte de los directivos.



**Figura 34. Observación etnográfica (05/03/2018, 09:22 a.m.)**

La relación que tiene lo anterior con la convivencia y su gestión es que se trata de uno de los pocos momentos en que se organizan actividades para la escuela en conjunto y que se manifiestan las formas en que la institución regula la disciplina y los estudiantes responden a ella.

Mi impresión del acto cívico fue que se nota un control estricto en donde cada uno de los grupos está separado, además que dentro de cada grupo se dividen entre hombres y mujeres, hay un docente encargado de cada grupo que los está vigilando, y en caso de que estén platicando o haciendo algún otro acto de indisciplina, entonces los regañan. Si bien la mayoría de los estudiantes se comportan con la disciplina que se les pide de parte de directivos y docentes, también llegó a haber momentos de mucha distracción en los que platicaban entre sí. (Observación etnográfica, 05/03/2018, 09:36:00)

Los avisos que los directivos dan para finalizar la ceremonia están relacionados con aquellos aspectos que de manera institucional se consideran relevantes como la preparación para la prueba PISA y EXANI-II, la participación de equipos deportivos en eventos estatales, la portación adecuada del uniforme y convocatorias a participar en concursos y eventos escolares.

Cuando finaliza el acto cívico se rompen filas y los estudiantes regresan a sus aulas “lo hacen con orden y cada quien va platicando en pequeños grupos respectivamente” (Observación etnográfica, 05/03/2018, 09:37:23), esto es, se rompe con el protocolo y los alumnos vuelven a convivir como lo hacen de manera cotidiana: en subgrupos informales, platicando y acompañándose. Como gestión escolar, el acto representa no sólo cumplir con un protocolo, sino que lo consideran una forma de educación cívica, en donde se rinde culto a los símbolos patrios y donde la disciplina, casi militar, representa una buena educación.

Otro aspecto estructural que tiene impacto en la convivencia escolar, es que durante la observación etnográfica se identificó a los alrededores de la cafetería, en sí toda el área cercana al muro contrario a la entrada, como una zona poco vigilada a lo largo de la jornada escolar, lo que se presta para juegos bruscos entre alumnos e insultos que fueron continuamente registrados. Durante el turno vespertino, cuando anochece es un área poco iluminada y se convierte en una zona de riesgo.

El alumbrado es insuficiente en espacios abiertos del plantel, como en el 45% de las escuelas de EMS del país y el 59% de las que pertenecen al mismo subsistema (INEE, 2018a), en este caso la parte posterior del plantel que colinda con el coto residencial y que comprende el área de la cafetería, la lateral de la cancha deportiva y la esquina noroeste del plantel donde tienen dos camiones descompuestos, ver Figura 35, la cual se identificó como un lugar donde estudiantes eventualmente fuman marihuana, problemática sobre la que se profundiza más adelante.



**Figura 35. Observación etnográfica (05/03/2018, 11:06 a.m.)**

El estacionamiento de la escuela (ver Figura 36) es exclusivo para los automóviles del personal docente y directivo. Fue un espacio que durante la observación etnográfica no se identificó la presencia de estudiantes, pero que en la cartografía social fue señalado, en los dos turnos, como un lugar donde las parejas de estudiantes suelen ir a estar juntos.



**Figura 36. Observación participante (05/03/2018, 11:30 a.m.)**

Aunque con poca relación respecto a la convivencia, un directivo señaló que en el estacionamiento han ocurrido dos robos a los automóviles y que están invirtiendo en infraestructura para hacer más seguro el lugar.

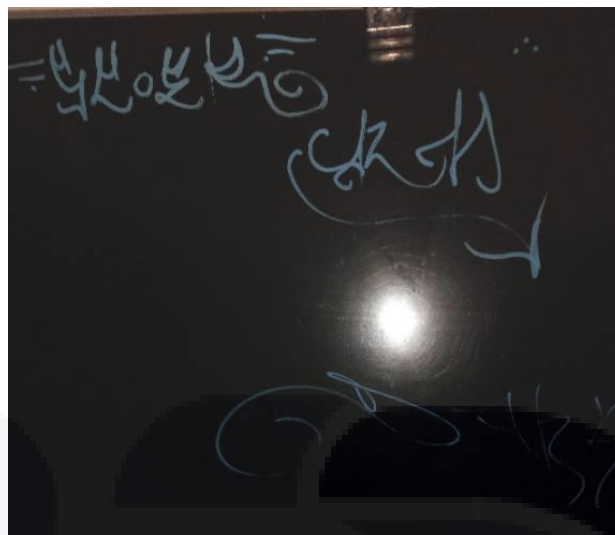
En más aspectos de infraestructura, la escuela tiene un baño para hombres y uno para mujeres (ver Figura 37): el primero tiene tres mingitorios, cuatro inodoros y otro más para personas discapacitadas y, el segundo, con cinco inodoros y otro para personas discapacitadas; no obstante, los inodoros destinados a las personas discapacitadas son usados por docentes y directivos del plantel.



**Figura 37. Observación etnográfica (05/03/2018, 2:02 p.m.)**

Los baños no surgieron como un tema concerniente a la convivencia o a las problemáticas del centro escolar, en la observación etnográfica se registró que están regularmente limpios, aunque hay algunos grafitis en el espejo y en los inodoros. De hecho, fuera de los pupitres, en el baño de hombres fue el único lugar en donde se registraron muestras de vandalismo como el grafiti (ver Figura 37).





**Figura 38. Observación etnográfica (05/03/2018, 2:04 p.m.)**

Para apuntalar el tema de las prácticas interrelacionales en el espacio escolar, en la Tabla 24 se presentan los reactivos del cuestionario a estudiantes sobre la frecuencia de algunas prácticas positivas de convivencia en el bachillerato estudiado: “me comprenden”, “me hacen sentir aceptado”, “me invitan a participar en actividades”, “me han ayudado en las tareas”, “me dan muestras de aprecio” y “hablan bien de mi”.

**Tabla 24. Prácticas de convivencia escolar**

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?	<i>n</i>	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
me comprenden	560	7.5%	12.0%	38.4%	25.2%	17.0%
		19.5%			42.2%	
me hacen sentir aceptado	548	6.6%	8.9%	22.1%	31.4%	31.0%
		15.5%			62.4%	
me invitan a participar en actividades	557	7.5%	8.3%	30.2%	26.0%	28.0%
		15.8%			54.0%	
me han ayudado en las tareas	557	10.1%	9.9%	30.0%	28.0%	22.1%
		20.0%			50.1%	
me dan muestras de aprecio	559	8.8%	12.5%	32.6%	24.3%	21.8%
		21.3%			46.1%	
hablan bien de mi	552	11.8%	12.5%	38.4%	24.6%	12.7%
		24.3%			37.3%	



En todas las preguntas la respuesta con mayor porcentaje fue “algunas veces” con entre 30.2% y 38.4%, excepto por “me hacen sentir aceptado” cuyo mayor porcentaje de respuesta fue “casi siempre” con 31.4%. Sin embargo, al agregar las respuestas de “siempre” y “casi siempre”, así como “nunca y “casi nunca”, las primeras suman porcentajes mayores que las segundas en todos los reactivos, “siempre” y “casi siempre” tienen entre 37.3% y 62.4%, mientras que “nunca y “casi nunca” entre 15.5% y 24.3%. Es relevante que “me hacen sentir aceptado” fue la pregunta con porcentajes más positivos, mientras que “hablan bien de mí” la que tuvo mayor porcentaje en “nunca y “casi nunca”. Esto nos habla de que hay una percepción mayoritariamente positiva de las relaciones de los estudiantes entre sí, aunque no se deben descuidar los porcentajes de entre 6.6% y 11.8% que señalan que nunca viven tales situaciones con sus compañeros del bachillerato, hay una tendencia del estudiantado a recibir cotidianamente prácticas positivas de convivencia.

A manera de síntesis, las prácticas de convivencia cotidiana encontrados en el espacio escolar son hacerse compañía, comprar comida, juegan fútbol, observan a los que practican fútbol, buscan lugares con sombra, se toman fotografías, se comparten y muestran contenido a través de los teléfonos móviles, caminan, comen y se sientan en grupos. Los espacios de convivencia son diversos, los hombres principalmente en la cancha deportiva y sus alrededores, las mujeres especialmente en las bancas del patio cívico, la cafetería y sus alrededores reúne al alumnado de todos los grupos escolares, en las escaleras y la planta alta del edificio principal suelen reunirse los alumnos de los primeros semestres, la equina noroeste del plantel es una zona de riesgo y el estacionamiento suele estar desocupado. La mayoría indica que por lo menos algunas veces los comprenden, los hacen sentir aceptados, los invitan a participar en actividades, hablan bien de ellos y les dan muestras de aprecio. Sin embargo, la violencia también está presente en el espacio escolar, alguna de manera cotidiana como los insultos y otra de manera esporádica como los golpes y el acoso escolar, lo cual se explora en el siguiente subapartado.

#### *4.2.4. La violencia escolar en el espacio escolar*

Se le dedica un apartado a la violencia escolar debido a que es la principal problemática asociada a la convivencia en los centros educativos (Palma Sepúlveda, 2011), aquí se adopta una definición amplia de violencia basada en la teoría de Galtung (1969, 2003, 2016) en la que se incluyen “aquellas acciones intencionales que dañan, intentan dañar o

amenazan a otros individuos de la comunidad escolar, las cuales constituyen agresiones o afrentas evitables a las necesidades básicas (sobrevivencia, bienestar, identidad y libertad) de los actores educativos” (Rodríguez-Figueroa, 2015b, p. 17).

Si bien por lo general la convivencia en el plantel suele ser tranquila y “buena” de acuerdo a la percepción de los actores de la comunidad escolar, se detectaron diversas formas de violencia escolar presentes en el bachillerato escolar estudiado, esta aparente paradoja da cuenta de lo heterogénea y fluctuante que puede ser la convivencia escolar. Una directiva explica esto de la siguiente forma:

...es que agresivo no me refiero a que todo el día se la pasen golpeándose pero me refiero, te voy a poner un ejemplo, están jugando fútbol y a lo mejor los de quinto respetan un poco más las reglas pero los de primero empiezan a jugar entre ellos y solamente porque uno no quiso respetar la regla, ya se armó como mucho pleito, no sé, a eso me refiero, a lo mejor la palabra no es agresivo, no sé qué palabras se podría implementar, pero es como no sé, son más chispita. Y los otros son más tranquilitos. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

Para comenzar a describir las prácticas violentas en el plantel, en la Tabla 25 se presentan los reactivos relativos a las formas de violencia verbal y exclusión escolar recibida del cuestionario sobre convivencia escolar a estudiantes, en los que se incluye: “me ignoran”, “me rechazan”, “me han impedido participar en clases”, “me han insultado”, “me han llamado por apodos que me ofenden” y “hablan mal de mi”.

**Tabla 25. Violencia verbal y exclusión escolar (N = 572)**

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?	n	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
me han insultado	560	34.8%	19.5%	27.1%	10.7%	7.9%
me han llamado por apodos que me ofenden	560	47.9%	22.3%	19.8%	5.7%	4.3%
hablan mal de mi	547	34.9%	23.0%	27.2%	6.6%	8.2%
me ignoran	564	40.2%	26.2%	27.0%	3.7%	2.8%
me rechazan	545	50.6%	25.1%	16.7%	4.2%	3.3%
me han impedido participar en clases	555	56.6%	16.2%	14.6%	7.6%	5.0%

El porcentaje de respuesta que indica que “nunca” han recibido alguna de las manifestaciones de violencia verbal y exclusión es el más alto para todos los reactivos, de

34.8% a 56.6%; sin embargo, para analizar la violencia escolar es necesario considerar que los estudiantes que contestaron algo diferente a “nunca” significa que por lo menos alguna vez han sido víctimas de ese tipo de violencia. Bajo este enfoque, en cuanto a la violencia verbal, el 75.2% de los estudiantes han sido insultados, el 75.1% considera que hablan mal de ellos y al 52.1% que han sido llamados por apodos ofensivos; en cuanto a la exclusión, el 59.8% ha sido ignorado, al 49.4% lo han rechazado, al 43.4% le han impedido participar en clases.

Tales porcentajes son altos comparados con la media de las respuestas sobre violencia verbal y exclusión que se incluyen en el cuestionario de contexto de la prueba EXANI-II que se aplica de manera censal a los estudiantes de sexto semestre de educación media superior del estado de Aguascalientes, como se presenta en la Tabla 26.

**Tabla 26. Porcentaje, por sexo, del daño recibido reportado por los estudiantes víctimas de acciones de insultos y exclusión (N= 12407)**

¿Qué tanto daño le causó que sus compañeros en el nivel medio superior lo...	n	Me sucedió	Nada de daño	Poco daño	Algo de daño	Mucho daño
...ofendieran con insultos, groserías o apodos hirientes?						
Hombre	5413	<b>48.0%</b>	69.1%	21.6%	7.2%	2.1%
Mujer	6283	<b>26.3%</b>	48.4%	28.8%	15.9%	7.0%
Total	11696	<b>36.3%</b>	61.0%	24.4%	10.6%	4.0%
...excluyeran, ignoraran o rechazaran?						
Hombre	5413	<b>33.8%</b>	59.2%	26.5%	10.0%	4.4%
Mujer	6283	<b>28.4%</b>	42.9%	32.4%	16.5%	8.2%
Total	11696	<b>30.9%</b>	51.1%	29.4%	13.2%	6.3%

Elaboración propia con datos de la prueba EXANI-II (2017).

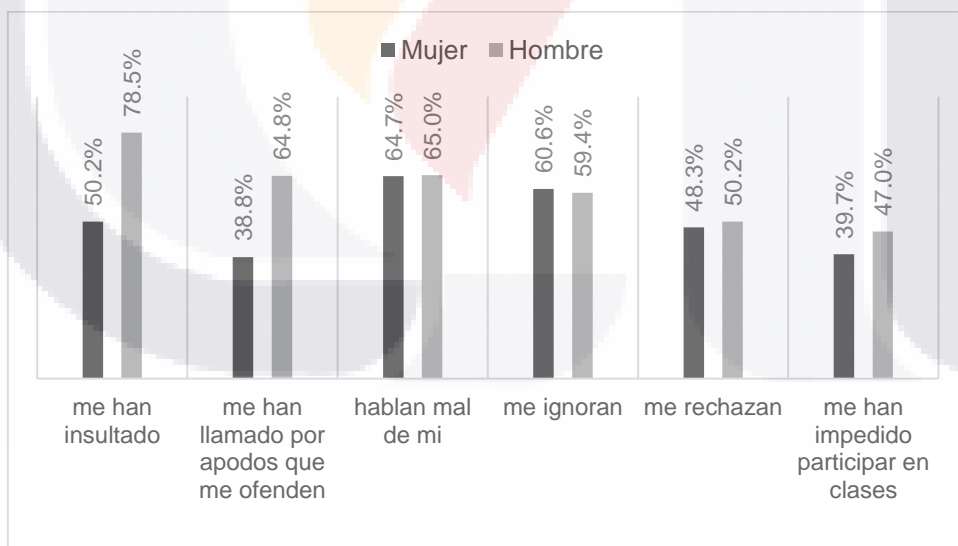
Aunque las preguntas sobre violencia escolar de la prueba EXANI-II no son idénticas a las del cuestionario que se aplicó en el bachillerato estudiado, aquí se contrastan con la finalidad de contextualizar de mejor manera tales prácticas: el porcentaje promedio de los alumnos que indicaron en la prueba EXANI-II que los ofendieran con insultos, groserías o apodos hirientes es de 36.3%, mientras que en el centro escolar que es objeto de estudio de esta investigación el 75.2% dijeron haber sido insultados y el 52.1% llamados por apodos ofensivos; en la prueba EXANI-II el 30.9% señaló que le ha sucedido que le excluyeran, ignoraran o rechazaran, en tanto que el bachillerato estudiado el 59.8% dijo que ha sido ignorado y el 49.4% que lo han rechazado. Para ambos tipos de violencia el porcentaje

promedio en el centro escolar donde se hizo la investigación es mayor por márgenes de 38.9% y 15.8% en cuanto a la violencia verbal, así como de 28.9% y 18.5% más en cuanto a la exclusión.

Los insultos en el bachillerato estudiado son más del doble que el promedio de los centros de EMS de Aguascalientes. La presencia cotidiana de insultos entre el alumnado del plantel fue corroborada a través de la observación etnográfica, en la que se registraron 47 ocasiones en que los estudiantes se insultaban o usaban palabras altisonantes para referirse a sus compañeros. Un directivo comentó: “bueno eso sí es común [los insultos], tiene mucho que ver la edad de los jóvenes, la adolescencia famosa, si hay insultos, pero no pasa a mayores, lo más que puede pasar es que los jóvenes se dejen de hablar, punto, se acabó el problema” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre 2017).

La violencia verbal, en especial los insultos y los apodosos ofensivos son mayoritariamente realizados entre los hombres, aunque ocurren entre mujeres, en la Gráfica 4 se presenta, por sexo, la violencia verbal y exclusión recibida en el plantel en que se hizo la investigación.

**Gráfica 4. Violencia verbal y exclusión escolar recibida, por sexo (N = 572)**



El porcentaje de insultos recibidos por los hombres (78.5%) es mayor al de las mujeres (50.2%), así como mayor es el porcentaje de hombres (64.8%) que reportan haber sido llamados por apodosos ofensivos que las mujeres (38.8%), datos ante los que se necesita

contrastar con la información obtenida a través de otras técnicas como en la observación etnográfica, en la que se registró que la violencia verbal es mayoritariamente realizada entre personas del mismo sexo, especialmente entre hombres.

Los apodosos ofensivos son tan comunes en el plantel estudiado que cuando entre alumnos se insultaban frente a docentes, directivos o prefectos, éstos no sancionaban ni llamaban la atención de los alumnos como se presenció en por lo menos seis ocasiones en la observación etnográfica: “Estoy en la entrada y un grupo de estudiantes que están sentados aquí, constantemente se dicen groserías como ‘partió la madre’, ‘no mames’, ‘pinche’, ‘a la madre’, ‘güey’, entre otras; no en un tono que suene agresivo, y aunque vigilante y prefecto escuchan, no hay sanción” (Observación etnográfica, 2018-03-07/13:39:59). Este fenómeno es ejemplo de lo que Galtung (2003, 2016) denomina como violencia cultural como naturalización de la violencia directa, esto es, que se normalizan las formas de maltrato y pasan a ser parte de la forma de relacionarse cotidianamente (Rodríguez-Figueroa, 2015b).

Lo anterior es consistente con los resultados de la Tabla 27 (ver más adelante), que muestra el grado de daño que sintieron los estudiantes de los centros de educación media superior del estado de Aguascalientes al ser ofendidos con insultos, groserías o apodosos hirientes, en donde el 61.0% señaló que no le causó nada de daño, lo que indica que este tipo de prácticas se vuelven parte de vida cotidiana de los actores hasta el punto de volverse casi invisibles. En este rubro, también hay una diferencia relevante al analizar las diferencias entre hombres y mujeres: del 48.0% total de los hombres de bachilleratos de Aguascalientes que dijeron que fueron ofendidos con insultos, groserías o apodosos hirientes, el 69.1% dijo que no le causaron nada de daño; mientras que del 26.3% total de las mujeres, un 48.4% dijo que no le causó nada de daño. Esto es, que los hombres reciben insultos y ofensas en mayor porcentaje que las mujeres y tienen más normalizados estos tipos de agresiones.

En cuanto a las formas de exclusión en el bachillerato estudiado los porcentajes por sexo son parecidos: el 48.3% de las mujeres señaló que son rechazadas, por un 50.2% de los hombres; en el reactivo “me ignoran”, el porcentaje es ligeramente mayor en las mujeres con un 60.6% y 59.4% en hombres; mientras que un 39.7% de las mujeres dicen que les han impedido participar en clases, por un 47% de los hombres. En comparación con el



promedio estatal, como ya se comentó, la exclusión recibida es mayor en el plantel estudiado, además de que en la media estatal los hombres (33.8%) han sido excluidos, ignorados o rechazados más que las mujeres (28.4%), con la reserva de que no se preguntó por la violencia ejercida. En concordancia con la violencia verbal, también los hombres naturalizan en mayor porcentaje las formas de exclusión que las mujeres, ya que el 59.2% de los hombres que señalaron que han sido víctimas de tales comportamientos por parte de sus compañeros dijeron que les no les causó nada de daño, por un 42.9% de las mujeres en esa situación.

La violencia física recibida por parte de los estudiantes del bachillerato estudiado se presenta en la Tabla 27 a través de los siguientes reactivos: “me golpean”, “me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero”, “me obligan con amenazas a conductas de carácter sexual en las que no quiero participar” y “me amenazan con armas”.

**Tabla 27. Violencia física y amenazas recibidas (N = 572)**

<b>¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?</b>	<b>n</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
me esconden cosas	550	40.5%	18.5%	26.9%	7.6%	6.4%
me rompen cosas	555	67.2%	14.1%	12.3%	4.7%	1.8%
me roban cosas	558	60.9%	14.7%	14.2%	7.0%	3.2%
me golpean	552	74.6%	9.1%	9.2%	5.1%	2.0%
me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero	561	83.8%	6.8%	4.6%	2.5%	2.3%
me obligan con amenazas a conductas de carácter sexual en las que no quiero participar	560	85.4%	5.0%	6.3%	2.0%	1.4%
me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	561	86.6%	5.0%	4.1%	1.8%	2.5%

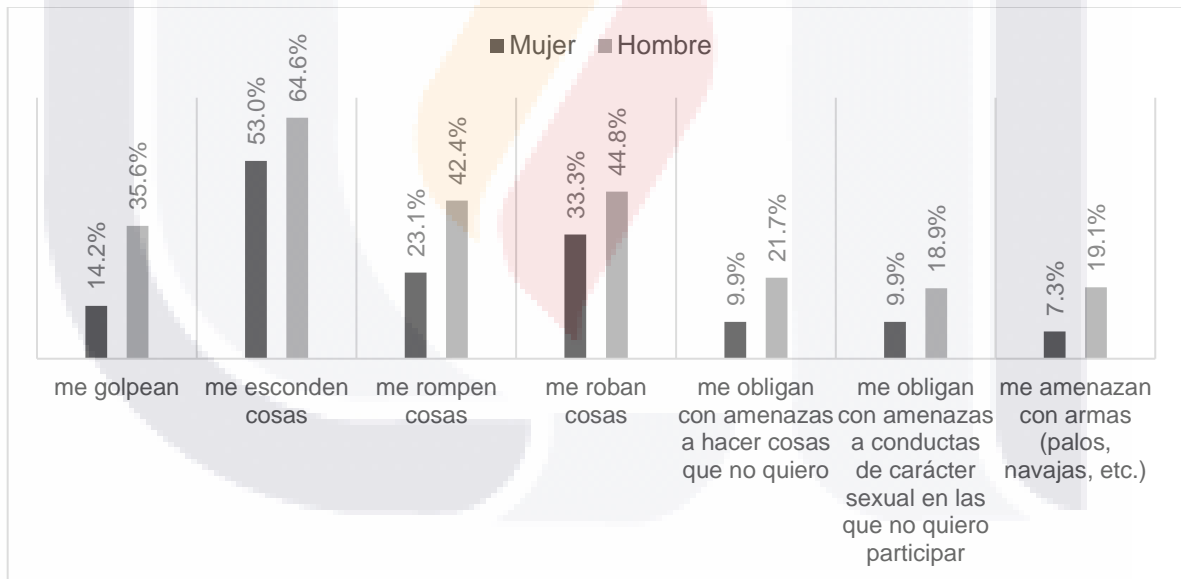
Los porcentajes de respuesta de quienes respondieron “nunca” son los más altos, de entre 60.9% a 86.6%, con el caso de “me esconden cosas” donde la distribución porcentual de las respuestas es mayor que en los otros reactivos y quienes respondieron “nunca” ascienden al 40.5%. Considerando que las demás respuestas agrupadas significan que por lo menos alguna vez han recibido alguno de los tipos de violencia física, los porcentajes son considerables debido a la gravedad de las acciones sobre las que se pregunta: entre el 13.4% que han sido amenazados con armas, hasta el 59.5% que le han escondido cosas. Una directiva del plantel señaló que percibe estas prácticas de empujarse, insultarse, excluirse y retarse tanto en hombres como en mujeres.

Sí, fíjate que me llama mucho la atención no sé si será aquí, o sea la generación pero las

mujeres ya se llevan como hombres [risas], me refiero, ahora hacen lo siguiente, el vocabulario, la fuerza que utilizan para hablarse, por ejemplo, yo me acuerdo de mis amigas y era "ay, las amiguillas" y ellas no, hasta se golpean para "ey, tú, güey" o "hazme caso pendeja", ya se agreden hasta físicamente, es más grotesca su manera de relacionarse y las chavitas, porque también he observado, que las chavitas que son más tranquilas automáticamente son como apartadas del grupito de estas chicas que son más rudas para comunicarse. [...] Sí, bueno a mi parecer sí [se asemejan las formas de relacionarse de las mujeres con las de los hombres], que es lo mismo que te decía, la convivencia es como algo agresiva competitiva y en las mujeres es exactamente igual, o a veces hasta con los hombres, y hasta físicamente se ponen como al "tú por tú" con ellos. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

Sin embargo, en la Gráfica 5 se presentan por sexo, los resultados de los reactivos sobre violencia física y amenazas en el plantel, en donde los porcentajes de los hombres son mayores en todos los casos respecto a las mujeres.

**Gráfica 5. Violencia física y amenazas recibidas, por sexo (N = 572)**



En total 59.5% dice que le han escondido cosas, que corresponde al 64.6% de los hombres y al 53.0% de las mujeres, esta práctica se realiza por los estudiantes en forma de "broma" y para molestarse entre sí, pero hay estudiantes que no se lo toman a broma y lo reportan a la dirección.

También por ejemplo, las mochilas las avientan del segundo piso al primer piso, o que

esconden las mochilas, y pues hay alumnos que no se dan a llevar, van a dirección y si ya están muy molestos, “es que no está mi mochila”, ya la andan busque y busque, y los que la esconden no dicen porque pues ya les da miedo, entonces, pues ya a la mochila si se tardan en encontrarla hasta tres horas. A veces sí las han escondido en lugares muy difíciles de encontrar. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

Lo que más se esconden son las mochilas, pero también otro tipo de útiles, prácticas que suelen ser formas sutiles de violencia escolar que docentes y directivos no perciben.

No, es que los maestros no ven [que nos esconden cosas], como lo hacen así cuando, por ejemplo, yo una vez me fui al baño, me cambiaron mi lapicera y ahí traía mi dinero para el camión y un niño, [se omite el nombre] lo agarró, se fue en el camión, ya no me dio mi lapicera y un amigo me prestó para el camión, pero como agarro dos, me tuve que ir caminando a mi casa. (Estudiante, hombre, TM, 1er semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

Una práctica similar a esconderse cosas es el romperse cosas, de la cual el 37.8% de los alumnos dijo haber sido víctima, que corresponde al 23.1% de las mujeres y al 42.4% de los hombres. Los robos son otro de estos tipos de afectaciones a las pertenencias entre el alumnado, el 39.1% dijo que le han robado cosas, que corresponde a un 33.3% del total de las mujeres y al 44.8% de los hombres.

En el trabajo de campo en el bachillerato, se tuvo conocimiento de dos casos de robos, al parecer, entre estudiantes, ambos de teléfonos móviles: el primero, durante la aplicación del cuestionario, los prefectos del turno matutino junto con un par de estudiantes interrumpieron la sesión porque estaban rastreando con el Sistema de Posicionamiento Global (GPS) el teléfono de una alumna, suceso del que después comentó un estudiante que efectivamente “...a una niña de 4to [semestre] le robaron su teléfono [...] no [nunca salió el celular] y eso que estaba encendido el GPS y se suponía que estaba en el edificio” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018); el segundo, que sí recuperaron el teléfono pero que no hubo ni denuncia ni sanción:

Bueno sí [ha habido robos en la escuela], el de una amiga, la habían sacado el celular de la mochila, pero ese día habíamos visto que había entrado un niño al salón entonces ya nos fijamos y sí, ahí estaba el celular en su mochila. [...] No [hubo sanción], pues ya ni siquiera

dijeron nada porque no querían más problemas, aparte ya iba a salir y le iba a afectar mucho para graduarse [al alumno que hurtó el teléfono]. (Estudiante, mujer, TM, 3er semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)

Respecto a estas afectaciones a las propiedades entre estudiantes el reglamento escolar indica en su Capítulo III como una obligación de los estudiantes el “XIV. Respetar las pertenencias de los integrantes de la comunidad educativa”, y en el Capítulo IV, artículo 15, se consideran como faltas graves “IV. No respetar las pertenencias de los integrantes de la comunidad educativa” y “XV. Apoderarse sin autorización de bienes y documentos del Colegio, del personal, de compañeros o de visitantes”, cuya sanción consiste en amonestación escrita, servicio comunitario y “reposición, pago o restauración de los bienes dañados o destruidos” (Subsistema nacional, s/f).

Retomando, el tema de la violencia física entre estudiantes, los empujones están presentes en la cotidianidad del centro escolar donde se realizó la investigación, sobre los que no se preguntó en el cuestionario, sino que se identificaron a partir de la observación etnográfica y están muy relacionados con la forma en que los estudiantes hombres conviven, esto es, con agresividad, insultos, amenazas y burlas. Una directiva comentó que estos tipos de conductas están relacionadas con la edad de los estudiantes y que su forma de jugar es competitiva y agresiva, señalando que se dan más entre los estudiantes de los primeros semestres.

Todo porque ellos todavía realizan juegos como en la secundaria, o sea así juegos de golpearse, juegos como bien competitivos y como que todavía traen eso, es la manera en la que ellos siguen interactuando, eso es a lo que me refiero, o sea su convivencia es como más agresiva, así como agresiva, muy competitiva. Y de tercero y quinto no, ellos ya están más centrados, ellos no. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

En la observación etnográfica se detectó que las amenazas también están presentes en la cotidianidad del bachillerato estudiado y que, hasta cierto punto, se encuentran normalizadas entre el alumnado. Tales amenazas eran de golpes o peleas, pero en el cuestionario se identificaron otros tipos de amenazas y coerciones: a un 16.2% los han obligado a hacer cosas que no quieren por medio de amenazas, a un 14.6% obligado a hacer cosas de carácter sexual y un 13.4% que han sido amenazados con armas. Respecto

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a la coerción, que les hayan obligado a hacer cosas que no querían, el porcentaje en el plantel estudiado es mayor por 6.1% al promedio estatal que es de 10.1%. En ambos, el porcentaje de hombres es mayor, 21.7% en el plantel y 12.8% estatal, que el de las mujeres, 9.9% en el plantel y 7.7% en el estado.

Las amenazas de tipo sexual no fueron registradas con otras técnicas de investigación, excepto en el cuestionario, al igual que las amenazas con armas, aunque un estudiante y un directivo comentaron que en el “operativo mochila” (que ya se explicó) se detectó a un alumno con una navaja y otros con cúteres. En el reglamento escolar, en el Capítulo IV, artículo 16, se contempla como faltas muy graves el “Introducir en el plantel o en cualquier actividad organizada por el Colegio, armas de fuego, punzocortantes, así como cualquier objeto o sustancia peligrosa penada por las leyes federales, estatales, municipales o del Colegio...”.

Con el cuestionario a estudiantes, se constató que las peleas a golpes entre alumnos sí ocurren con frecuencia en el plantel, ya que un 25.4% de los alumnos dijeron haber sido golpeados por sus compañeros, que corresponde al 14.2% de las mujeres y al 35.6% de los hombres. Estos porcentajes representan más del doble respecto a la media estatal de los alumnos que dijeron que los han golpeado, pateado, cacheteado o maltratado físicamente, en la que el 12.0% reporta haber sido víctima de estas prácticas, correspondiente al 7.1% del total de mujeres y 17.6% de los hombres.

Si bien no se puede afirmar que las peleas a golpes formen parte de la cotidianidad, sí se puede decir que son eventos que ocurren de forma frecuente en el plantel, a pesar de que la primera impresión de los directivos fue que eran casi nulos, e incluso desde la perspectiva de varios alumnos en las entrevistas grupales dijeron que no habían detectado peleas a golpes en su escuela: “No [ha habido pleitos], pero en realidad pues así en general un chingo no se habla, cada quien se junta con su bola” (estudiante, hombre, TV, 3er semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

Un alumno comentó una reveladora estrategia de porqué se dan los golpes entre alumnos: “...lo que yo he visto [de pleitos], en mi opinión vienen siendo los de primero con los de tercero, hay algunos que no se llevan bien, hay unos que se caen gordos y no aguantan porque en esta economía ‘si me haces, no me voy a dejar’ y pues ahí se da” (estudiante,



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hombre, TV, 5to semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018), esto es, que los alumnos que reciben cierto tipo de agresiones responden a ellas de forma violenta para no verse permisivos, para no ser víctimas de más abusos posteriormente.

En el reglamento de la institución, en el Capítulo IV, artículo 16, inciso VI, se consideran como faltas muy graves “Agredir o dañar físicamente al personal de la comunidad del Colegio, así como dañar sus patrimonios”, a las que corresponde como sanción la “I. Suspensión Inmediata hasta la reposición, pago o restauración de los bienes dañados o destruidos; II. Suspensión Inmediata hasta la resolución de Baja Definitiva que emita la Dirección General” como se señala en el artículo 21, Capítulo V. Hablando con un directivo durante la observación etnográfica

lo que señaló [un directivo] es que como medidas disciplinarias aquí hay amonestaciones, llamadas a los padres, suspensiones de un día a una semana, que básicamente eso es todo, que hay algunos con los que funciona ese tipo de disciplina y hay otros con los que por más que les regañan, se les hacen informes y les llaman a sus familiares, según el informante, no funciona ese tipo de disciplina. (Observación etnográfica, entrevista informal, 2018-03-08/21:06:21)

Esto es, que para el directivo sí se aplica lo que señala el reglamento escolar, que para algunos alumnos sí funcionan estos tipos de sanciones, pero hay otros estudiantes con los que son insuficientes tales medidas. Para otro directivo, alrededor de un mes después de la reunión en consejo escolar en la que presenté las estadísticas de violencia escolar, comentó que con las medidas disciplinarias que habían estado tomando, en particular suspender a estudiantes involucrados en peleas y aumentar los rondines de los prefectos, se tradujeron en una disminución de la violencia escolar. Sin embargo, al término del semestre de la primera mitad de 2018 hubo un cambio de director del plantel, y al comenzar el ciclo escolar 2018-2019 una directiva comentó que estaba habiendo varios episodios de violencia: el primero, “el día de hoy ha habido dos conatos de bronca, una entre hombres y otra entre mujeres, y que precisamente estaba recibiendo a los padres de familia de estos alumnos para ver qué era lo que había pasado y sancionar” (observación etnográfica, entrevista informal, 2018-08-30/11:06:16); el segundo, “ayer hubo dos conatos de bronca entre mujeres” (observación etnográfica, entrevista informal, 2018-09-05/10:53:58). La directiva comentó que se seguían tomando las medidas disciplinarias señaladas en el

reglamento pero que los estudiantes “estaban muy inquietos”.

En la Tabla 28 se presentan los resultados de las preguntas del cuestionario a los alumnos del plantel sobre violencia escolar recibida a través de las tecnologías de la comunicación e información (TIC's), a través de los reactivos: “me insultan a través de las redes sociales o mensajes de texto”, “han usado fotografías mías en medios electrónicos con la finalidad de burlarse de mí”, “han difundido videos sobre mí con el objetivo de burlarse”, “he recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos” y “me han amenazado con publicar o difundir información, fotografías o videos relacionados conmigo con el objetivo de obtener algo de mí”.

**Tabla 28. Violencia recibida a través de las TIC's (N = 572)**

<b>¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?</b>	<b>n</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
me insultan a través de las redes sociales o mensajes de texto	562	81.1%	6.2%	6.9%	3.2%	2.5%
han usado fotografías mías en medios electrónicos con la finalidad de burlarse de mí	562	79.0%	7.1%	7.1%	4.4%	2.3%
han difundido videos sobre mí con el objetivo de burlarse	562	84.2%	5.5%	4.6%	3.2%	2.5%
he recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos	562	82.0%	6.2%	6.6%	3.2%	2.0%
me han amenazado con publicar o difundir información, fotografías o videos relacionados conmigo con el objetivo de obtener algo de mí	560	87.7%	4.1%	3.2%	2.7%	2.3%

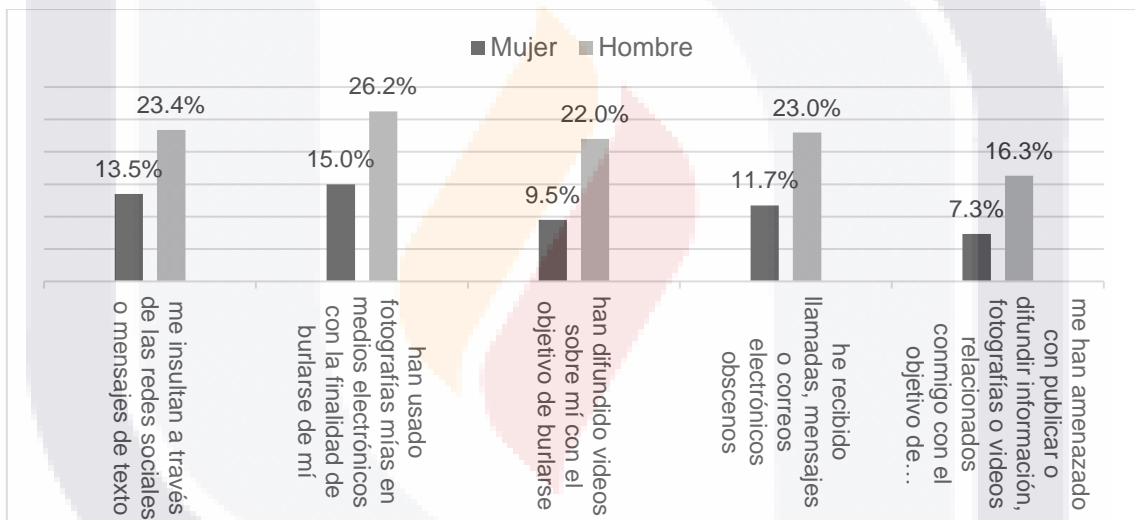
Los porcentajes de quienes contestaron “nunca” haber sido víctimas de los anteriores tipos de violencia a través de las TIC's fue de entre 79.0% y 87.7%, no obstante, el porcentaje agregado de las demás respuestas, que indica que por lo menos alguna vez sí han sufrido tales tipos de violencia, son de 18.9% quienes han sido insultados por estos medios, 21.0% que han usado fotografías suyas con el fin de burlarse, 15.8% que han difundido videos suyos para burlarse, 18.0% que han recibido algún tipo de mensaje electrónico obsceno y un 12.3% que han sido extorsionados bajo la amenaza de publicar información personal sobre ellos. Un directivo comentó que son pocos los casos que ha detectado en lo que lleva trabajando en el plantel.

Los porcentajes de los alumnos del plantel que han sido insultados por estos medios o de quienes han difundido videos o fotografías para burlarse van de 15.8% a 21.0%, que es un

poco mayor del promedio estatal de quienes han sido molestados por medio de Facebook, Twitter, correo electrónico o mensajes de texto por el celular, que es de 15.1%.

Tanto en el promedio estatal como en el promedio plantel estudiado (ver Gráfica 6) la violencia a través de las TIC's es mayor en los hombres que en las mujeres. Es relevante que el 60.9% de los estudiantes del estado que han sido molestados por medios digitales dicen que no les causó nada de daño y que el porcentaje sea mayor entre los hombres (70.3%) que entre las mujeres (48.6%). Una vez más, en este tipo de violencias se reafirma que se presentan mayoritariamente entre los hombres y que éstos las tienen más naturalizadas e insertas en su convivencia cotidiana, aunque también entre las mujeres están presentes estas prácticas y su normalización.

**Gráfica 6. Violencia recibida a través de las TIC's (N = 572)**



A través de otras técnicas de investigación sólo se captó que una práctica de convivencia es tomarse fotografías con filtros y mandarlas a los grupos de WhatsApp, así como que un par de estudiantes “querían que le tomaran una foto a un directivo que estaba hablando con una señora, para que le hicieran un meme como si fuera una película porno” (Observación etnográfica, 06/03/2018, 14:42:03).

Regresando al tema de la violencia escolar entre pares, una de las problemáticas de la convivencia escolar más agudas y que mayor atención han recibido es el acoso escolar entre pares o *bullying* (Carrillo Navarro et al., 2013; Ortega Ruiz et al., 2013), sobre el que se preguntó en el cuestionario a estudiantes del plantel estudiado, ya no de manera directa,

si les ha ocurrido personalmente a los respondientes, sino sobre si consideran que ha sucedido en su centro escolar, como se muestra en la Tabla 29.

**Tabla 29. Percepción de los estudiantes sobre la presencia de *bullying* en su escuela, por sexo, turno, semestre y especialidad (N = 572)**

Indica si ha ocurrido en tu escuela: <i>bullying</i> (acoso escolar constante) entre estudiantes		n	Sí	No
Sexo	Mujer	271	62.7%	37.3%
	Hombre	281	60.1%	39.9%
Turno	Matutino	348	64.7%	35.3%
	Vespertino	211	55.5%	44.5%
Semestre	2do	241	56.8%	43.2%
	4to	186	69.9%	30.1%
	6to	131	57.3%	42.7%
Especialidad	Soporte y mantenimiento en equipo de cómputo	205	62.0%	38.0%
	Servicios de hotelería	220	61.8%	38.2%
	Autotrónica	60	66.7%	33.3%
	Preparación de alimentos y bebidas	70	54.3%	45.7%
Total		552	61.4%	38.6%

El 61.4%, del total de los estudiantes del plantel estudiado considera que sí han ocurrido casos de *bullying* en su escuela, con porcentajes similares de respuesta entre hombres (60.1%) y mujeres (62.7%). En el turno matutino (64.7%) es mayor el porcentaje de alumnos que percibe que han ocurrido casos de *bullying* que en el vespertino (55.5%). Los estudiantes de 4to semestre fueron los que reportaron mayor percepción del *bullying* con un 69.9%, seguido por los de 6to con 57.3% y, por último, los de 2do semestre con un 56.8%. Respecto a la percepción por especialidades: Autotrónica en la que tiene el mayor porcentaje con 66.7%, seguida por Soporte y mantenimiento en equipo de cómputo con 62.0%, después Servicios de hotelería con 61.8% y Preparación de alimentos y bebidas con 54.3%. Esto porcentajes coinciden la proporción de hombres y mujeres por especialidad, es decir, en Autotrónica que es la especialidad con mayor porcentaje de hombres es donde mayor *bullying* se reporta, mientras que en Preparación de alimentos y bebidas con mayor porcentaje de mujeres es donde menos. De hecho, una directiva señaló al grupo de Autotrónica de 1er semestre, que en ese momento era el único de la especialidad por su recién apertura, como uno con problemas de convivencia.

...sí hay como mucho problema de convivencia entre ellos. En todo [lo nota], en conducta, en reportes de maestros, bueno es que es en lo que yo me baso, siempre son los reportados el grupo más reportado, siempre vas a ver que son los chicos que no entran a clases, que sacan de clases, no sé si sea por qué haya más hombres en esa carrera, solamente hay cuatro chicas, no sé si se deba a eso... (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

Durante el trabajo de campo en el bachillerato se detectaron algunos casos de acoso escolar. El primero fue un grupo de tres hombres del turno matutino que le faltaron al respeto a una compañera, de la cual se burlan cotidianamente: "...ahorita tenemos una problemática con unos alumnos que le hacían bullying a una compañera; *bullying* en el aspecto de 'rasúrate', o 'aséate', cosas así, pero no se da mucho" (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017), tal caso fue escalando hasta acabar con un "broma pesada":

A mí nada más me ha tocado uno. [...] Le hicieron una bromita pesada a una muchacha [...] Tenía bigote la muchacha y le pusieron un rastrillo, "rasúrate", o sea, sí es una broma pesada. [...] Fueron a platicar con el grupo, nadie supo quién era, ya ayer vinieron los muchachos, son de primer semestre, ya dijeron "no, pues nosotros fuimos", así con toda la honestidad, "ya pedimos disculpas a la compañera" a la que se lo hicieron, y van a tener que descansar un poco, tres días. [...] Los muchachos están suspendidos, pidieron disculpas, ellos solos vinieron a decir que ellos fueron. De lo que me ha tocado a mí en este tiempo, no me había tocado de *bullying*... (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017).

De tal forma que la sanción para este caso de acoso escolar fue la suspensión de tres días a los alumnos que confesaron haber realizado la falta de respeto a su compañera, al día siguiente de cumplirse la sanción los estudiantes tuvieron que llevar a sus padres para realizar una carta compromiso de no reincidencia. El otro caso de acoso escolar fue en el turno vespertino, hacia una alumna que tiene necesidades educativas especiales y que tiene problemas de dicción:

Si, pero son esporádicos, por ejemplo, hay niños, por ejemplo, los que son de educación especial que si son los más vulnerables a este tipo de situaciones. Tenemos una niña que ella si me reporta, ella es muy susceptible, si le cuesta mucho trabajo [decir] alguna palabra [...] le causa mucha frustración a ella, entonces si estoy muy al pendiente de ella, le digo



“cualquier cosa o cualquier burla”, porque tiene problemas para hablar, “que no te haga sentir bien, ven y dímelo”, entonces, si me reporta, que “tales niños se burlan de mí y me arremedan como hablo”; yo voy con ellos, los traigo aquí platico con ellos, hacemos así como reflexión, platicamos con el director, si ya la situación va empeorando, entonces ya el director si los tiende a suspender uno o dos días. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017).

En este caso las consecuencias para los alumnos que se burlaron de la alumna fue tener una plática con la tutora y con el director, y sólo en caso de reincidencia se llegaría a la suspensión. Para una directiva este tipo de sanciones no son suficientes:

... yo si digo, es que este muchacho si se pasó, debió haber tenido otra sanción, no nada más “ya no lo vuelvas a hacer”, pues sabemos que ahorita ellos necesitan una consecuencia, de reforzadores para que no vuelvan a repetir ese tipo de conductas. Luego, sí siento, que la mayoría de las veces sí son muy pasivos, para tomar ciertas sanciones; por eso luego tenemos mucho conflicto de que vuelven a repetir ese tipo de conductas. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017).

Se detectó un tercer caso de acoso escolar en el que estuvieron involucrados ocho alumnos del turno matutino contra un estudiante, del cual no se recopilaron más detalles, excepto que sí se sancionó a los estudiantes.

El reglamento escolar no contempla de manera específica el acoso escolar o *bullying* como una falta, sólo de manera general el agredir o dañar físicamente a alguien de la comunidad escolar se considera una falta grave.

Los dos casos de acoso escolar descritos anteriormente están relacionados con burlas hacia sus compañeras, burlas que escalan en intensidad hasta que llega el punto que para las víctimas es insoportable la situación y deciden denunciarlo a los directivos del plantel. Por ello se preguntó a los alumnos en las entrevistas grupales sobre cuál es la diferencia entre burlas, o “carreta” o “carrilla” como ellos les llaman, y el *bullying*.

Primero, sobre las burlas constantes entre pares o “carreta”, prácticamente todos los alumnos comentaron que son constantes en el plantel: “cuando alguien se cae es de una semana echarle carreta” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio 2018); “sí [hay burlas], pero en mi salón nada más se lleva con las personas que saben

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aguantar porque ya ha habido muchos problemas de que les dicen de cosas y se molestan” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 06 de junio 2018) y; “bueno en mi salón sí ha pasado así, pero todos aguantan, porque nosotros decimos ‘si te das a llevar, te vas a aguantar” (estudiante, hombre, TM). Las últimas citas de los estudiantes indican que tales burlas varían dependiendo de la persona, porque hay quienes las toleran y otras personas que no y que, como estrategia, los estudiantes saben que si se burlan de los demás tienen que tolerar que se burlen de ellos.

Las diferencias que encuentran entre las burlas o “carreta” con el acoso escolar son las siguientes: “es que el *bullying* es ya como [...] agarrarlo es bajada, es como agarrarlo de bajada. [...] Como deprimirlo hasta un punto de hacerlo sentir mal” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 06 de junio 2018); “como llegar a los golpes y todo eso” (estudiante, mujer, TM); “*bullying* es cuando una persona agrede, pero ya más fuerte y es cuando vienen los problemas” (estudiante, mujer, TV) y; “como que abusen, de que nada más le estén diciendo cosas a ella, y ella no dice nada” (estudiante, hombre, TV). Aquí los alumnos señalan diferencias relevantes como el grado de daño hacia la otra persona en el acoso escolar es mayor que en la “carreta”, que es constante contra una persona que no responde las burlas y, una alumna indica otra diferencia fundamental, que el acoso escolar es “con el punto de hacer sentir mal, y con el otro [la “carreta”] es como de puro juego”. Sin embargo, estas delimitaciones entre cuándo es un juego y cuándo es una agresión no son claras y son fácilmente transgredidas:

...sí me ha tocado que dicen "es que me está molestando", lo que pasa es que te digo, se llevan, y en algún momento uno de los dos no aguanta, y es cuando ya vienen [a la dirección] a decir "es que él me está haciendo", si "pero tú también empezaste, y tú también te dabas a llevar", entonces vienen cuando alguno de los dos no aguanta y porque son bromas más pesadas. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017).

En una entrevista contextual realizada a dos exdirectivas de un programa oficial en las escuelas de educación media superior de Aguascalientes, ambas comentaron que en todas las escuelas detectaron presencia de acoso escolar y que está relacionado con el abuso de los estudiantes más vulnerables y atacando a quienes son diferentes.

Porque además es una práctica cultural, el abuso del más desvalido o el más vulnerable, que, aunque no lo sea, el que ya se le puso el mote, el que ya se le puso esto, sí es una

constante y además en eso los docentes lo promueven mucho, con el ejemplo o incitando a los grupos a hacerlo. Entonces yo creo ese es un gran tema que se tiene que estar incluyendo como un punto nodal en el sistema educativo, como ir erradicando esas costumbres naturalizadas y además de ser "cómic", "divertidas", el mejor apodo ¿a quién se lo ponen, alusión a qué discapacidad o a qué situación lo hacen?, no sé, eso sí queda como el gran punto y el gran tema de la violencia en general y expresada en esa y en otras cosas. (Informante externa, mujer, exdirectiva de programa en EMS, comunicación personal, 03 de marzo de 2017)

Lo que concuerda con los dos casos de acoso escolar descritos anteriormente, en donde las víctimas eran una mujer con una discapacidad y otra mujer de la que se burlaban por su apariencia física. De tal forma que la discriminación está íntimamente relacionada con la violencia escolar, de hecho es una forma de violencia cultural (Galtung, 2003, 2016) que se manifiesta también dentro de los centros escolares. En la Tabla 30 se muestran los porcentajes de los estudiantes del bachillerato estudiado que consideran que en su escuela ha habido casos de discriminación entre estudiantes.

**Tabla 30. Percepción de los estudiantes sobre la presencia de discriminación en su escuela, por sexo, turno, semestre y especialidad (N = 572)**

Indica si ha ocurrido en tu escuela: discriminación entre estudiantes		<i>n</i>	Sí	No
Sexo	Mujer	270	69.6%	30.4%
	Hombre	280	67.1%	32.9%
Turno	Matutino	347	68.6%	31.4%
	Vespertino	210	68.1%	31.9%
Semestre	2do	240	66.3%	33.8%
	4to	185	78.9%	21.1%
	6to	131	58.0%	42.0%
Especialidad	Soporte y mantenimiento en equipo de cómputo	204	69.6%	30.4%
	Servicios de hotelería	220	67.7%	32.3%
	Autotrónica	60	75.0%	25.0%
	Preparación de alimentos y bebidas	69	62.3%	37.7%
Total		557	68.4%	31.6%

La distribución de los porcentajes de estudiantes que reportan que hay discriminación en su escuela son similares a los respectivos al acoso escolar: las mujeres (69.6%) perciben la discriminación en porcentaje ligeramente mayor que los hombres (67.1%); en este caso los porcentajes casi iguales en el turno matutino (68.6%) y el vespertino (68.1%); los

alumnos de 4to semestre (78.9%) reportan mayor porcentaje que los de 2do (66.3%) y de 6to (58.0%); en cuanto a la especialidad, en la que se reporta mayor porcentaje es en Autotrónica (75.0%), seguida de Soporte y mantenimiento en equipo de cómputo (69.6%), Servicios de hotelería (67.7%) y Preparación de alimentos y bebidas (62.3%), las dos especialidades con mayores porcentajes son las que tienen más hombres que mujeres.

A parte de los dos casos de acoso escolar ya mencionados que se dieron por cuestiones de discriminación, se detectaron otros casos de discriminación, en especial por intolerancia hacia los alumnos con preferencias sexuales distintas a la heterosexual, como comentó una directiva:

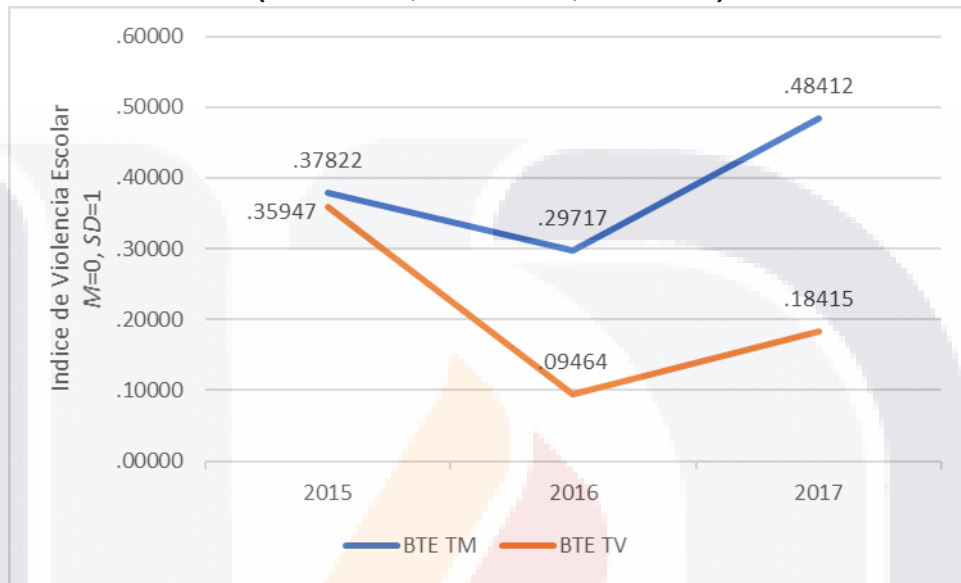
Sí [hay discriminación entre pares], sí pasa, mira en hombres es más fácil que ya se diga, al principio, hay quienes siempre están renuentes y hay otros que dicen “a pues ya, es mi amigo, es mi amiga, no pasa nada”, pero, por ejemplo, hay casos en mujeres que están velados completamente, es algo que se sabe, pero ellas no lo dicen, todavía creo que es mucho más marcado en ellas. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Otra directiva comentó un caso específico de un estudiante que era discriminado tanto en la escuela como en su casa:

...si me acuerdo un niño que es homosexual y decía, es que me dicen cosas en el salón, entonces ya, a esos niños que lo molestaban, hablamos con ellos, en ese tiempo la directora, era otra subdirectora, era muy activa ella, y muy resolutiva, cualquier situación, ahorita que se resuelva y tráemelo y ya platicaba con ellos y era rara la vez que se volvía a repetir, yo no sé si porque le tenían miedo a la subdirectora o porque si le volvemos a decir nos va a correr; porque le decían que joto, o que le decían, oye no quieres ver mi pene así en él baño, pues si decía “es que si yo no soy, yo no los estoy molestando”, entonces pues sí, si daba asesoría y sobre todo no tanto como castigo, sino hacer como conciencia de respetar a las personas por todas las cuestiones, por sus diferencias por todo y a él le daba asesoría individual y también recuerdo que lo canalice a la instancia para recibir atención psicológica, porque desde casa traía ese problema, pues el papá le decía que joto y sabe que tanto, entonces llegaba aquí a la escuela y los demás le decían lo mismo, pues ya no estaba a gusto ni aquí ni allá, pero si son los casos que así, si recuerdo un poquito más, si ha habido más, pero no me acuerdo. (Directiva, mujer, TM, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

Pasando a la revisión de reactivos agregados en forma de índices, en la Gráfica 7 se presentan los índices de violencia escolar del bachillerato tecnológico (BTE) estudiado por año y turno, recordando que la media es 0 y la desviación estándar es de 1.

**Gráfica 7. Índice de violencia escolar del bachillerato estudiado por año y turno**  
**(N<sub>2015</sub> = 138, N<sub>2016</sub> = 122, N<sub>2017</sub> = 95)**



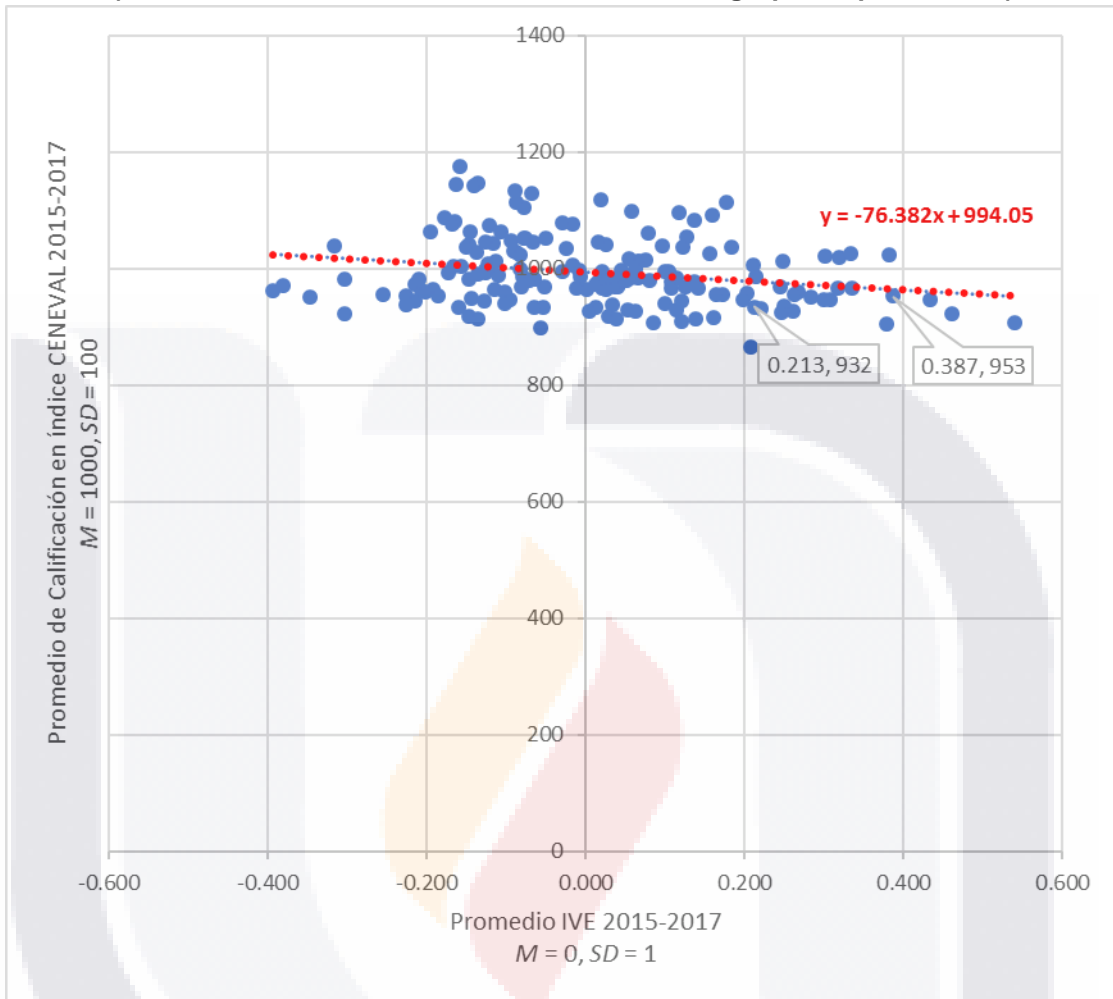
Elaboración propia con datos de la prueba EXANI-II (2015, 2016, 2017).

El turno matutino presenta índices mayores de violencia escolar en los tres años, ambos turnos tenían índices semejantes en 2015, hubo una disminución en 2016 y un aumento importante para turno matutino en 2017. Los índices de violencia de ambos turnos en los tres años se encuentran por encima del promedio de su tipo de sostenimiento (estatal).

En la Gráfica 8 se muestra la relación del promedio de los tres años del índice de violencia escolar respecto la calificación en índice CENEVAL, la cual indica una correlación negativa entre ambas variables con una pendiente  $y = -76.382x + 994.05$ , esto es, que a mayor violencia escolar hay en los bachilleratos, menor es la calificación en el examen de ingreso a la educación superior, aunque la dispersión de los datos es indicativa de que la correlación es tenue.



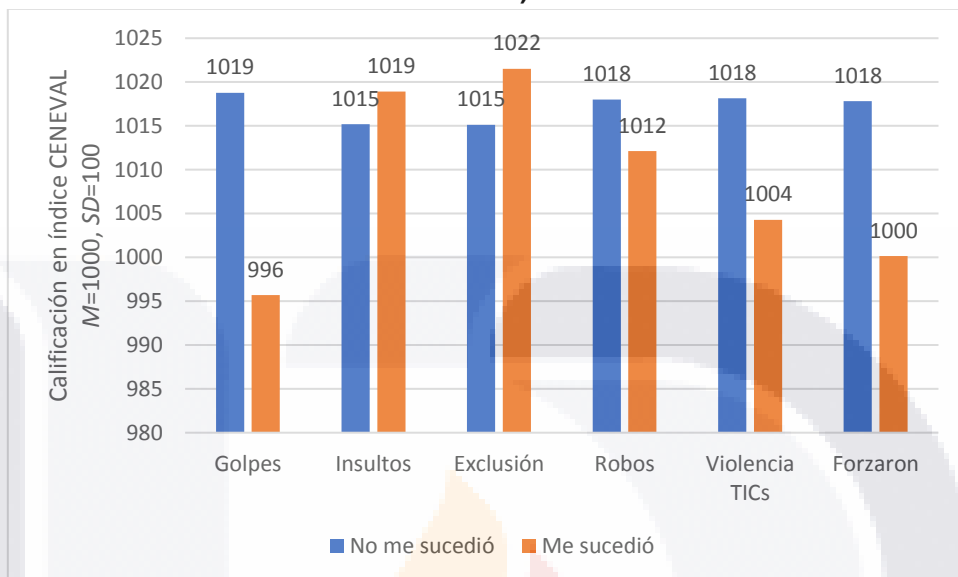
**Gráfica 8. Calificación en índice CENEVAL en relación con el Índice de violencia escolar (N2015 = 11422, N2016 = 12073, N2017 = 12407, agrupados por escuela)**



Elaboración propia con datos de la prueba EXANI-II de Aguascalientes (2015, 2016, 2017).

Los puntos azules señalados con un cuadro de diálogo corresponden al turno matutino y vespertino del plantel seleccionado para esta investigación, el matutino tiene un índice de violencia escolar de 0.387 y 953 en la calificación en índice CENEVAL, y se encuentra un poco por debajo de la línea de tendencia que señala que la calificación es menor de la esperada respecto a la violencia escolar reportada en este turno; el vespertino tiene 0.213 en el de violencia escolar y 932 en la calificación, además de que se encuentra por debajo de la línea de tendencia. De tal forma que la violencia escolar influye negativamente en el desempeño académico del propio estudiantado, aunque la relación no es determinante. Para analizar esto a mayor detalle, en la Gráfica 9 se muestran las diferencias en la calificación del EXANI-II respecto a los tipos de maltrato.

**Gráfica 9. Promedio de la calificación en índice CENEVAL del examen de admisión (2015-2017) en relación con los estudiantes que reportaron haber sido o no víctimas de alguna de las siguientes acciones (sin importar el grado de daño) (N<sub>2015</sub> = 11422, N<sub>2016</sub> = 12073, N<sub>2017</sub> = 12407)**

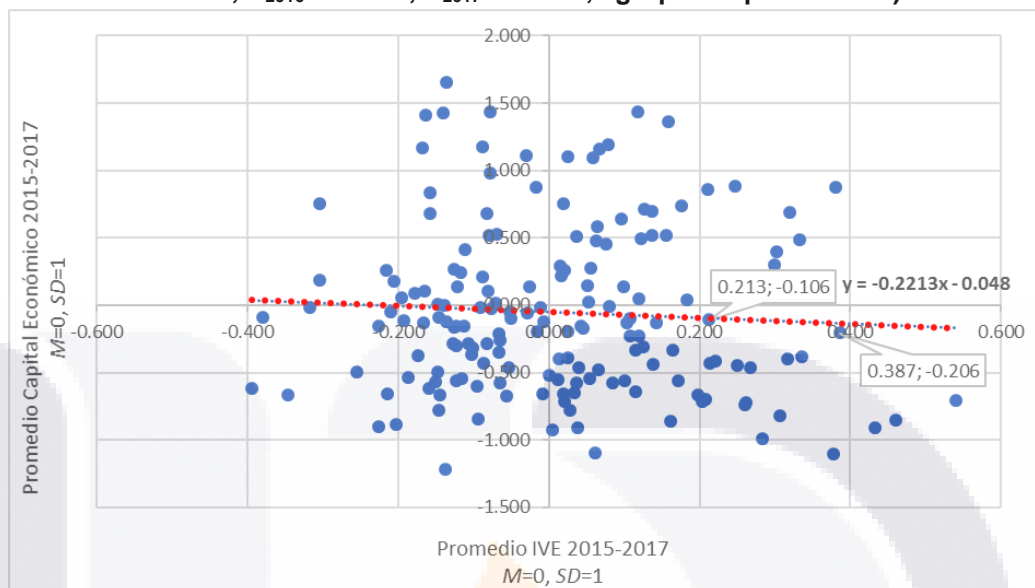


Elaboración propia con datos de la prueba EXANI-II (2015, 2016, 2017).

Para cuatro de los indicadores de violencia escolar que son golpes, robos, violencias a través de las TIC's y que les forzaran a hacer algo que no querían el promedio de la calificación en el EXANI-II fue mayor para quienes no sufrieron estos tipos de maltrato que precisamente son los menos recurrentes. Quienes han sido golpeados, pateados, cacheteados o maltratados físicamente tienen una diferencia negativa de 20 puntos respecto a quienes no han sufrido este tipo de agresiones. El hecho de que los insultos y la exclusión aparezcan como factores positivos respecto a la calificación en el EXANI-II, a falta de estudiar el fenómeno a mayor profundidad, puede ser indicador de la normalización de estos tipos de agresiones como ya se comentó.

En la Gráfica 10 se muestra la relación entre el índice de violencia escolar y el índice de capital económico de los estudiantes, aunque para su graficación se agruparon los resultados por escuela.

**Gráfica 10. Índice de violencia escolar en relación con el Índice de capital económico (N<sub>2015</sub> = 11422, N<sub>2016</sub> = 12073, N<sub>2017</sub> = 12407, agrupados por escuela)**

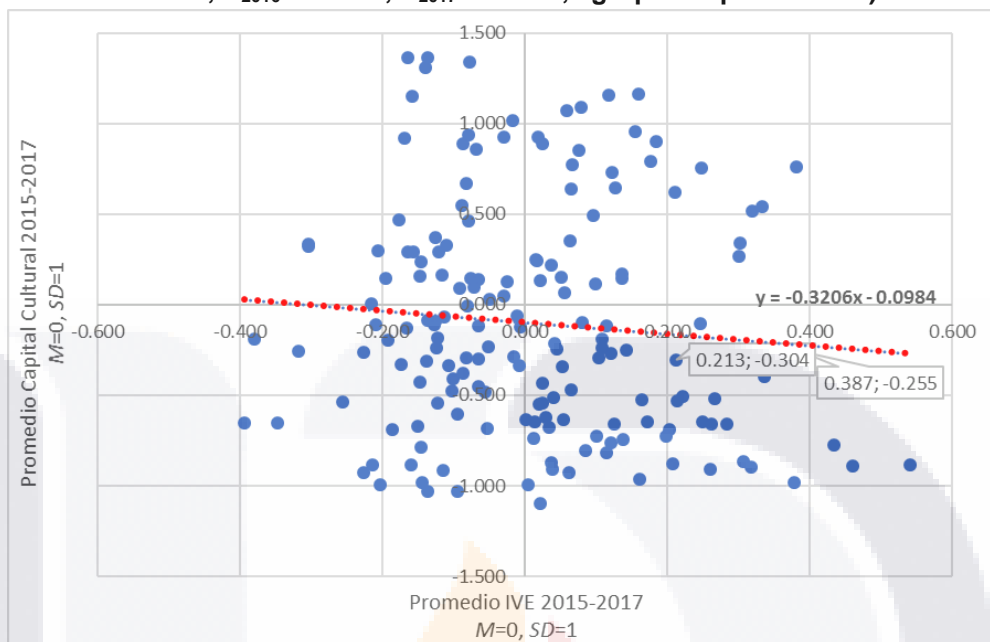


Elaboración propia con datos de la prueba EXANI-II de Aguascalientes (2015, 2016, 2017).

Hay una tenue correlación negativa entre violencia escolar y capital económico que forma una pendiente de  $y = -0.2213x - 0.048$ , lo que indica que a mayor capital económico hay menor violencia escolar; sin embargo, la dispersión que presenta la gráfica es indicativo de que la correlación no es muy fuerte. En el caso del bachillerato seleccionado el turno matutino (-0.206) efectivamente tiene en promedio menor capital económico que el vespertino (-0.106) y, como ya se mencionó, el primero (0.387) tiene más violencia escolar que el segundo (0.213).

En la Gráfica 11 se presenta el índice de violencia escolar en relación con el índice de capital cultural, que presenta resultados semejantes a la gráfica anterior.

**Gráfica 11. Índice de violencia escolar en relación con el Índice de capital cultural (N<sub>2015</sub> = 11422, N<sub>2016</sub> = 12073, N<sub>2017</sub> = 12407, agrupados por escuela)**



Elaboración propia con datos de la prueba EXANI-II de Aguascalientes (2015, 2016, 2017).

También existe una tenue correlación negativa entre capital cultural y violencia escolar, ya que, si bien hay mucha dispersión de los datos, se forma una pendiente de  $y = -0.3206x - 0.0984$ . Para el plantel seleccionado los resultados son semejantes respecto al capital económico, donde el turno matutino tiene un menor índice de capital cultural (-0.255) y un mayor índice de violencia (0.387) que el vespertino (-0.304 y 0.213 respectivamente).

Para finalizar este apartado, se expone una de las principales problemáticas, asociadas a la convivencia, que detectaron los distintos actores de la comunidad escolar fue el consumo de sustancias prohibidas que, de acuerdo con el análisis FODA institucional, esta problemática alcanza “aproximadamente [a] un 20% de alumnos” (Documento interno, 2018a). Aunque no se trata de un problema directamente de convivencia, sí tiene una relación, ya sea porque se convierte en una forma en que los estudiantes conviven o porque afecta la manera en que se relacionan. Una directiva comentó que incluso los índices eran más alarmantes anteriormente, pero que ahora se encuentran con la problemática de que un par de alumnas distribuyen drogas en el plantel. Otra directiva mencionó que en cuanto a sustancias prohibidas la marihuana es la que más se ha detectado: “el consumo, en general sobre todo de marihuana que es como lo que por lo menos o lo han probado o ya

lo consumen” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). Durante la observación etnográfica se presencié por lo menos en tres ocasiones que los alumnos bromearan respecto al consumo de otras drogas como el “cristal”, como le llaman a la metanfetamina, y el “perico”, que es como se refieren a la cocaína. Un directivo del turno vespertino comentó que ha encontrado alumnos tomando mezcal, vino, e incluso “metiéndose perico y mota”.

Los directivos han detectado que el lugar donde los estudiantes consumen estas sustancias prohibidas es en la zona de la cafetería escolar: “se escoden atrás de la cooperativa, que es un punto o uno de los factores, como no se ve, buscan ese punto para reunirse y fumar inclusive [...] hay hierba, está solitario, está del otro lado el arroyo; entonces, se presta mucho para que ellos se escondan” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017); sin embargo, los estudiantes en la cartografía social señalaron que el punto donde alumnos consumen marihuana es la esquina noroeste del plantel. Ambas zonas coinciden en que se encuentran en la parte contraria a la entrada de la escuela, que están poco iluminadas y que hay lugares en los que se pueden esconder como montículos de arena, árboles, la propia cafetería y un par de camiones abandonados, así como que son lugares poco vigilados.

En cuanto a la conciencia práctica de los estudiantes, se encontró que hay una cultura escolar que tolera y normaliza el consumo de drogas entre los alumnos, así como las problemáticas que rodean a este tema.

También una directiva comentó que “ellos fantasean mucho con lo de ser sicarios, ser narcotraficantes, con los narcocorridos, [...] yo me cuerdo cuando pasaban lo de la serie la del “El señor de los cielos” fantaseaban mucho de que “yo cuando sea, así”. [...] El alcohol también, tenemos muchos niños que consumen alcohol, el uso de las drogas, la marihuana principalmente” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017). Y agregó que le han llegado rumores de un estudiante que al parecer se prostituye con una persona involucrada en el narcotráfico:

Por ejemplo, en una ocasión llegaron aquí por un muchacho en una camioneta muy muy bonita y recuerdo que ese muchachito, según lo que dicen se prostituía, pero los que no sabían decían que porque andaba con un narcotraficante; yo no sé si la persona que contactaba sus servicios sexuales de verdad tenía alguna relación con la droga o algo así,



pero si los veo muy desorientados en ese aspecto. (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017).

Como se encontró en otro estudio de caso de un bachillerato de la ciudad de Aguascalientes (Rodríguez-Figueroa, 2015b, 2017a), cuando los directivos y docentes reconocen una problemática como grave en su institución, suelen implementar estrategias para buscar contrarrestarla, como sucede en el plantel estudiado respecto al consumo de sustancias prohibidas y a los embarazos no planeados; pero hay problemáticas naturalizadas, o incorporadas a la cultura escolar, como la violencia que ni siquiera se menciona en los documentos del proyecto educativo institucional de la escuela estudiada, sobre las cuales no se implementan estrategias para disminuirla o erradicarla, lo que se convierte en un círculo vicioso en el que la violencia no se detecta, no se combate y ésta se sigue reproduciendo.

En suma, la violencia escolar es un problema presente en el bachillerato estudiado, la violencia verbal es la que predomina en el plantel al grado que se encuentra normalizada en la cultura escolar, alrededor de la mitad de los alumnos han sido excluidos, aproximadamente a la mitad le han dañado sus pertenencias, una cuarta parte han sido golpeados, casi una tercera parte ha sido víctima de robos, tres de cada veinte han sido amenazados u obligados a hacer cosas que no querían, dos de cada diez han sufrido violencia a través de las TIC's, seis de cada diez consideran que ha habido acoso escolar o *bullying* en la institución y más de la tercera parte dice que han habido casos de discriminación. Prácticamente todas las formas de violencia se ejercen más entre hombres y hay más violencia escolar en el turno matutino que en el vespertino. En cuanto a capital económico y cultural, los alumnos del plantel se encuentran por debajo de la media estatal, lo mismo respecto a sus calificaciones en el EXANI-II, que corresponde a una tendencia estructural que indica que a mayor capital económico y cultural mayor es la calificación en tal prueba estandarizada que sirve para acceder a la educación superior, esto es, como una forma de violencia estructural que se ejerce sobre los estudiantes de menos recursos. Otro problema señalado reiteradamente por los actores entrevistados fue la drogadicción y la normalización de su consumo entre el estudiantado.

4.2.5. La subjetividad social sobre la convivencia en el espacio escolar

Ya se describieron las practicas cotidianas de convivencia que se suscitan en el bachillerato estudiado que corresponden a las múltiples interacciones que se producen en un lugar y tiempo compartido, en este caso el centro escolar, pero tales prácticas están enmarcadas por la subjetividad de los actores escolar, la que está “conformada por la experiencia de participación en las interacciones cotidianas con los otros, inscrita en la biografía de cada sujeto” (Fierro Evans, Tapia García, et al., 2013, p. 107) y que en la vida cotidiana se sedimenta en lo que en esta investigación se denomina como sentido de la acción. Primero se presentará la percepción que los alumnos tienen de la convivencia escolar en su plantel y después la percepción de docentes y directivos.

La percepción de la convivencia escolar, que en la bibliografía sobre la temática se le denomina como clima escolar “es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones” (Fierro Evans, Tapia García, et al., 2013, p. 107), la cual ha sido estudiada principalmente a través de instrumentos cuantitativos de investigación, en especial, a través de cuestionarios de opción múltiple o de escalas, sin embargo, aquí se utilizó una metodología mixta. Para iniciar con el análisis de los datos empíricos, en la Tabla 31 se presenta la percepción de los estudiantes sobre de ciertas actitudes que se viven en el plantel.

**Tabla 31. Actitudes percibidas por los estudiantes en su escuela**

Marca la opción de cada inciso que más se acerque a la actitud o valor que se vive en general en tu escuela	Estudiantes (N = 572)		
	n	Nunca y casi nunca	Casi siempre y siempre
Respeto	559	37.2%	62.8%
Confianza	562	39.0%	61.0%
Unión	562	39.5%	60.5%
Cuidado	557	37.5%	62.5%
Aprecio	556	37.1%	62.9%
Amistad	564	16.7%	83.3%
Buena comunicación	561	31.6%	68.4%
Acuerdo	559	44.9%	55.1%
Responsabilidad	561	41.5%	58.5%
Paz	556	44.8%	55.2%

La percepción de los estudiantes de las actitudes sobre convivencia pacífica que se viven en su escuela (respeto, confianza, unión, cuidado, aprecio, amistad, buena comunicación,

acuerdo, responsabilidad y paz) son mayoritariamente positivas, esto es, para todos los reactivos más del 50% de los alumnos respondieron que siempre y casi siempre se viven tales actitudes. La “amistad” fue la actitud que reconocieron como la que se vive siempre y casi siempre con mayor porcentaje en la escuela (83.3% y 82.3%). No obstante, los porcentajes de las respuestas nunca y casi nunca de los estudiantes sobre algunas actitudes como el “acuerdo” (44.9%), la “paz” (44.8%) y la “responsabilidad” (41.5%) son elevados si se traduce en que más de cuatro de cada diez alumnos piensa que esos valores no se practican frecuentemente en el bachillerato. De tal forma que, si bien la mayoría de los alumnos piensan que en la escuela se viven frecuentemente actitudes de convivencia pacífica, los porcentajes de quienes que creen que no es así son considerables.

En la cartografía social y en el análisis metafórico se les preguntó a los estudiantes sobre cómo conviven en de manera general en su escuela y sus respuestas fueron variadas, pero el común denominador fue que conviven en subgrupos informales, cada quién en su “grupito”, como ejemplo de esto se encuentra la metáfora que propusieron los estudiantes de 3er semestre del turno matutino: “convivimos como en un zoológico, cada quien en su grupo. [...] Porque, por ejemplo, unos se comportan como que muy agresivos como si fueran animales, y nos tienen como separados, pero en las ventanas tienen barrotes como si fueran rejas. Los guardianes del zoológico serían los profesores” (estudiante, hombre, TM, 3er semestre, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018). La metáfora del zoológico devela varios aspectos de la forma en que los alumnos experimentan la vida cotidiana en el bachillerato, por una parte, en cuanto a las relaciones cara a cara, que conviven en subgrupos y que suele haber agresividad en sus relaciones; por otra, en el aspecto institucional es revelador que digan que “nos tienen separados”, esto es, que hay una división por aulas/grupos pero que no hay esfuerzos por unirles o acercarlos, que los barrotes de las ventanas y de la entrada semejan a las rejas de un zoológico y que la función de los docentes es comparable con los guardianes o vigilantes.

El adjetivo que más usaron los estudiantes para describir la forma en que conviven en el espacio escolar fue el de “normal” o “regular”, por ejemplo: “lo normal, cada quien es en su grupo de amigos, nadie se dice nada entre otros salones cada quien está en su rollo” (estudiante, hombre, TV, 3er semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018), “ahí es el recreo y cada quien está por su lado, o sea unos jugando fútbol, otros planchando

y haciendo diferentes actividades” (estudiante, mujer, TV, 3er semestre). Otra alumna explica por qué considera que en su escuela conviven “regular”, añadiendo distinciones de convivencia por sexo:

Regular [se convive en la escuela], es que, bueno, como que, es más en las mujeres [que la relación no es tan buena], los hombres la mayoría casi todos se hablan y juegan ahí cuando se ponen a jugar fút[bol], pero las mujeres no, las de primero hay varias que entraron y no sé, sabe cómo andan unas, y nada más están provocando a otras y ya empiezan a hacer problemas. Igual hay unas de quinto que también nada más están como que provocándolas a ver cuál les hace caso, [...] pasan y se dicen cosas, pero ninguna, como quien dice, ninguna se dice las cosas así bien, pasan y se gritan o así, de repente. Sí [los hombres se llevan mejor] [...] groserías sí [se dicen], pero así se habla la mayoría. [...] Sí [se empujan], pues casi siempre jugando, pero ya después no falta el que se enoja. (Estudiante, mujer, TM, 3er semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)

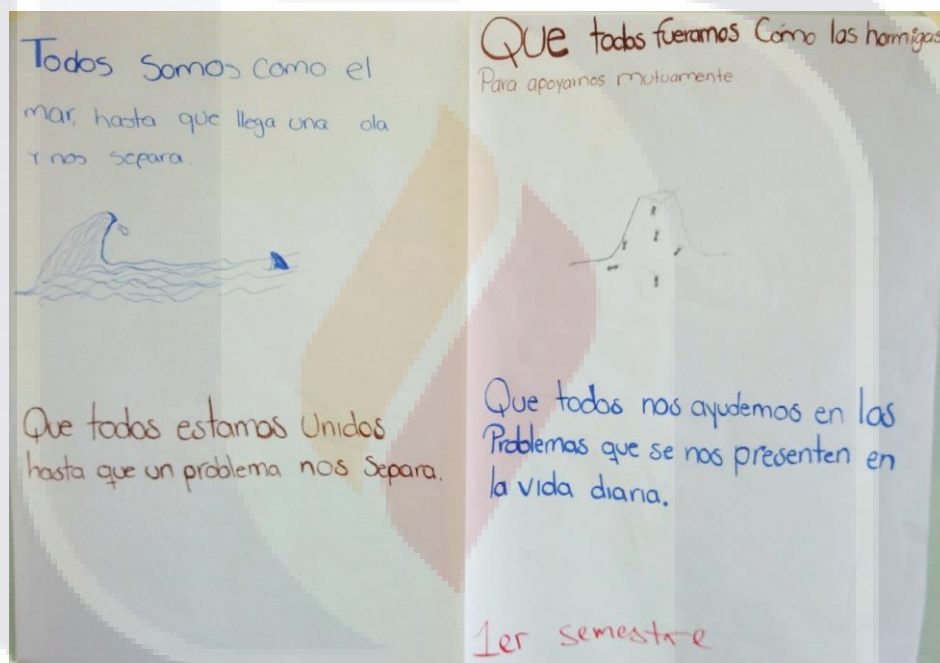
Es revelador que la alumna diga que la relación entre estudiantes es regular y al mismo tiempo señale que hay provocaciones entre mujeres y que los hombres, de juego aunque después algunos se enojan, se insultan y se empujan, lo que habla de una normalización de la violencia o, al menos, de algunos tipos de violencia (Rodríguez-Figueroa, 2015b).

Hubo quienes mencionaron que la convivencia es buena porque hay respeto tolerancia, amabilidad y buena comunicación “pues entre todos en general se llevan bien, conviven, platican, etc., no ha habido problemas entre grupos, se respetan, se ve que hay buena comunicación y amabilidad entre ellos mismos” (estudiante, mujer, TV, 1er semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018), y quienes dicen que es buena porque aunque están divididos en subgrupos hay tolerancia entre sí “pues yo digo que se llevan bien [entre todos], no se hablan ni nada, pero no se hacen malas caras, es normal, cada quien, con su grupito, pero tampoco es de hacer la mala cara” (estudiante, mujer, TV, 1er semestre).

También hubo quienes señalaron que la convivencia es mala, en específico los estudiantes de 5to semestre del turno vespertino que en su metáfora dijeron que son como los barrios o pandillas: “es que somos como barrios, todos contra todos, pues como nadie se cae bien, y todos se dan acá, todos nos peleamos entre todos, nos agarramos a golpes y nos gritamos, y nos agarramos a gritarnos cosas y nos aventamos todo, una vez hicimos un

“trence” entre todos los salones y por eso pusimos eso” (estudiante, mujer, TV, 5to semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018), esto a unos días que había ocurrido una pelea entre varios alumnos del turno vespertino que terminó incluso fuera del plantel.

A través de la técnica del análisis metafórico se exploró la visión que los estudiantes tienen sobre la convivencia en su plantel en el presente, cómo les gustaría que fuera en el futuro, qué se necesitaría para llegar a ello y quiénes lo pueden convertir en realidad. La Figura 39 muestra las metáforas del presente (izquierda) y del futuro deseable (derecha) sobre la convivencia que elaboraron alumnos de 1er semestre del turno matutino.



**Figura 39. Análisis metafórico: estudiantes, 1er semestre, TM**

Los estudiantes de 1er semestre del turno matutino señalaron que en el presente se relacionan en unidad hasta que ocurre un problema y se separan, les gustaría llegar a convivir cooperando para resolver los problemas cotidianos, con el apoyo y guía de los docentes y el director, pero señalando que son ellos mismos como alumnos quienes pueden alcanzar tal objetivo “pues si todos nos apoyamos y ayudamos no creo que en mucho tiempo [lo pudieran lograr], puede ser en un día o dos, pero aun así cuesta mucho porque hay algunos que tienen problemas entre ellos”. Los obstáculos que ven para lograr la



cooperación para resolver los problemas cotidianos son los docentes y estudiantes abusivos y que hay problemas entre algunos alumnos.

En la Figura 40, los estudiantes de 3er semestre del turno matutino propusieron la metáfora de la escuela como un zoológico (derecha) para describir cómo se convive en la escuela y “como los libros” (izquierda) sobre cómo les gustaría convivir en el futuro. Se visualizan como que en el presente se encuentran separados y son agresivos, mientras que les gustaría que se respetaran y no juzgaran a partir de las apariencias “porque los libros cada quien es diferente y nos tenemos que respetar que seamos diferentes y no dejarse llevar por la cubierta que en este caso sería la apariencia porque no voy a juzgar a ella nada más porque se viste de cierta forma y por eso es como en los libros, los libros no se deben de juzgar por la cubierta sino por el contenido” (estudiante, mujer, TM, 3er semestre, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018). Consideran que es posible alcanzar tal objetivo a través de actividades grupales con ayuda de estudiantes y docentes, pero ven como opositores a los maestros que no les permiten expresarse porque “ellos, como quien dice, ponen las reglas y no ven por nosotros” (estudiante, mujer, TM, 3er semestre).

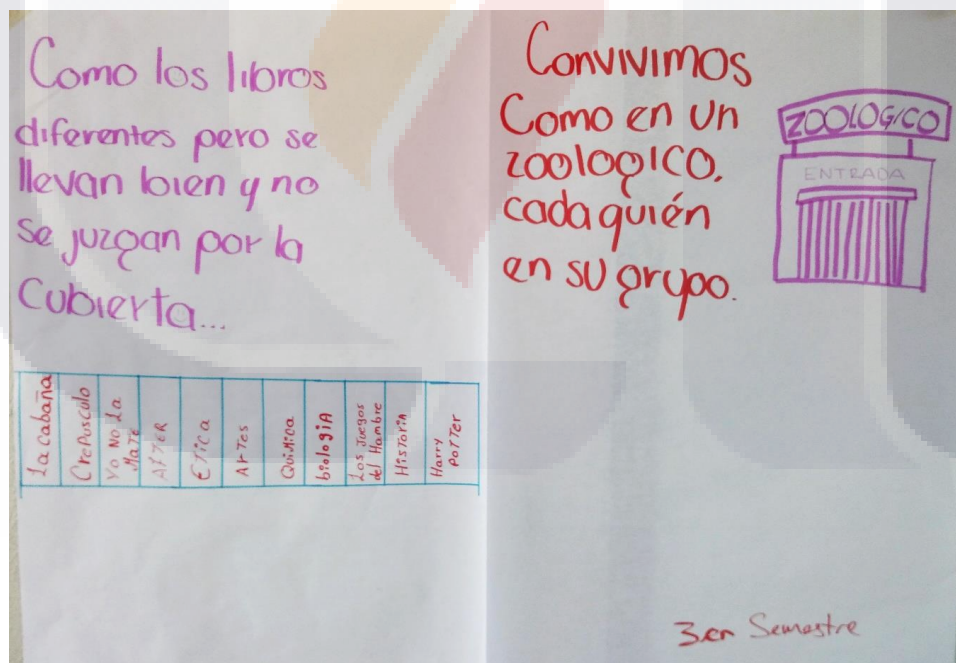
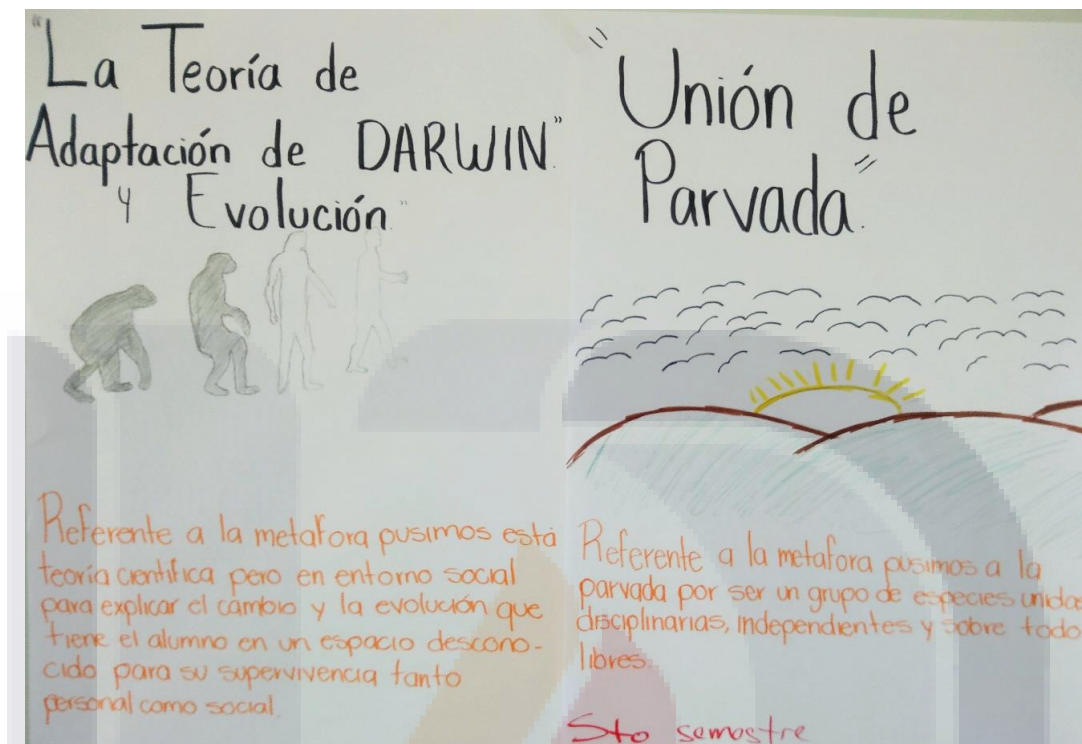


Figura 40. Análisis metafórico: estudiantes, 3er semestre, TM

En la Figura 41 se presentan las metáforas que los estudiantes de 5to semestre del turno matutino propusieron sobre cómo conviven en el presente (izquierda) y cómo les gustaría

convivir en el futuro (derecha).



**Figura 41. Análisis metafórico: estudiantes, TM, 5º Sem.**

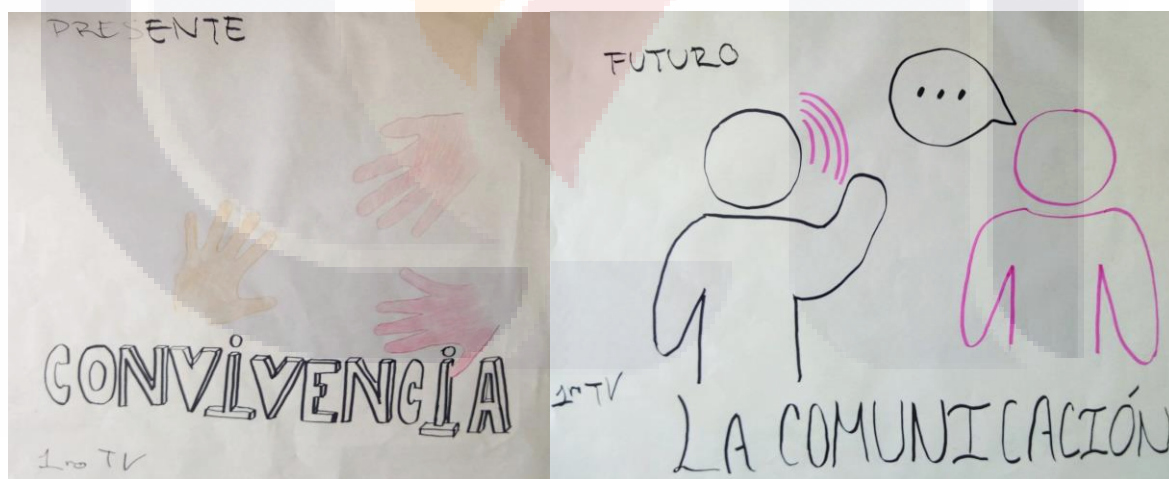
Respecto al presente se visualizan en el presente como la teoría de la evolución porque:

...vimos que así eran los alumnos, somos seres, individuos, que venimos exteriormente sin saber qué va a pasar aquí, entonces llegamos a un terreno de constante cambio y constante aceptación, muchos grupos, entonces cada alumno buscado atarse tanto escolarmente como socialmente, porque, por ejemplo, llega un alumno nuevo a la institución y no sabe con quién apegarse, hay diferentes grupos que así se separan entre ciertos alumnos, grupos de habladores, grupos de comediantes, así, entonces uno tiene que buscar donde más se asemeje, su grupo, o su espacio, su entorno y ahí tienen que empezar a evolucionar. (Estudiante, hombre, TM, 5to semestre, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018)

En el futuro quieren llegar a ser como una parvada una parvada porque “está conformada por muchos individuos, muchos sabes, que aquí podemos poner como alumnos, los cuales están unidos, están en constante movimiento, adaptación igual, y buscan un bien común” (estudiante, hombre, TM, 5to semestre, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018). Consideran que es posible llegar a ese objetivo porque “el humano busca estar en grupos,

es un ser social, científicamente y han demostrado que un humano no puede estar solo, necesita de otros, a fuerzas, forzosamente, es un ser social” (estudiante, hombre, TM, 5to semestre) y consideran que depende de ellos mismos: “recae en cada uno de nosotros [...] recae ya en todos para que haya un cambio así, porque es un cambio a nivel global” (estudiante, hombre, TM, 5to semestre). No identificaron algún obstáculo para ello.

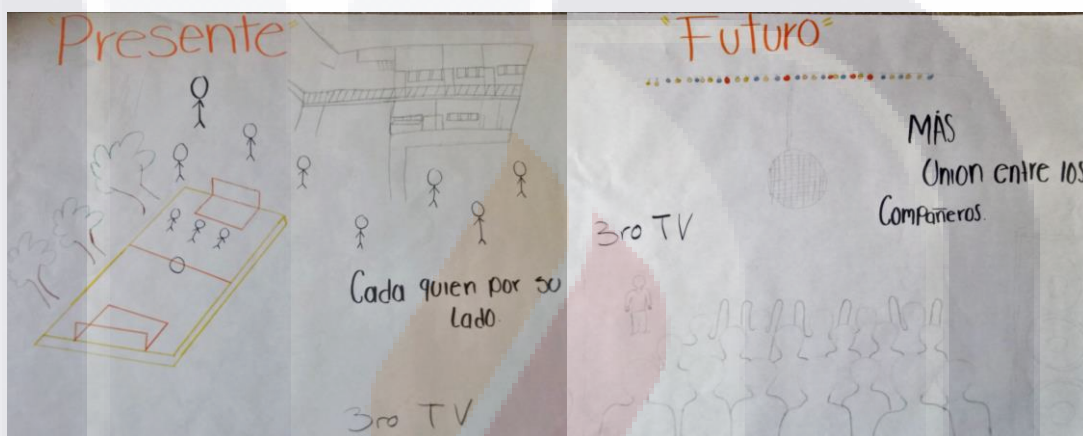
La Figura 42 muestra los dibujos realizados por los alumnos de 1er semestre del turno vespertino para el análisis metafórico, aunque no necesariamente son metáforas, a la izquierda el referente a cómo conviven en el presente y a la derecha cómo les gustaría que fuera en el futuro. Mencionaron que “en el presente todos conviven en la cancha de fútbol, muchos de los semestres, en quinto semestre y tercero hacen retas o al revés, el primero con quinto y así sucesivamente, así conllevan la convivencia” (estudiante, hombre, TV, 1er semestre, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018), reiterando la importancia de la cancha deportiva para la convivencia en el espacio escolar. Les gustaría que en el futuro hubiera mayor comunicación la comunicación “para que haya más amistad, y haya más frecuencia en la ayuda de algunos de los que saben más y así, más comunicativos entre todos, que haya más comunicación en todos los alumnos de la institución” (estudiante, mujer, TV, 1er semestre).



**Figura 42. Análisis metafórico: estudiantes, TV, 1er Sem.**

En la Figura 43 se muestran las metáforas que los alumnos de 3er semestre del turno vespertino propusieron para explicar cómo conviven en su escuela. En el presente (izquierda) conviven cada quién por su lado y quisieran que en el futuro (derecha) “hubiera

más unión, ahí están, en una fiesta, de aquí de la misma de la prepa, y ahí están todos bailando y conviviendo, menos el [risas]... porque no quiso” (estudiante, mujer, TV, 3er semestre, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018), aunque algunos mencionaron que no creen que esto sea posible de lograr, hubo otro que mencionaron que sí: “si lo planeamos y todos ponemos de nuestra parte pues se puede lograr” (estudiante, hombre, TV, 3er semestre), “que cada quién ponga su granito de arena” (estudiante, hombre, TV, 3er semestre) y otros respondieron que depende de sí mismos y que los docentes pueden ayudar aunque algunos inhiben la convivencia por la forma en que gestionan la disciplina.

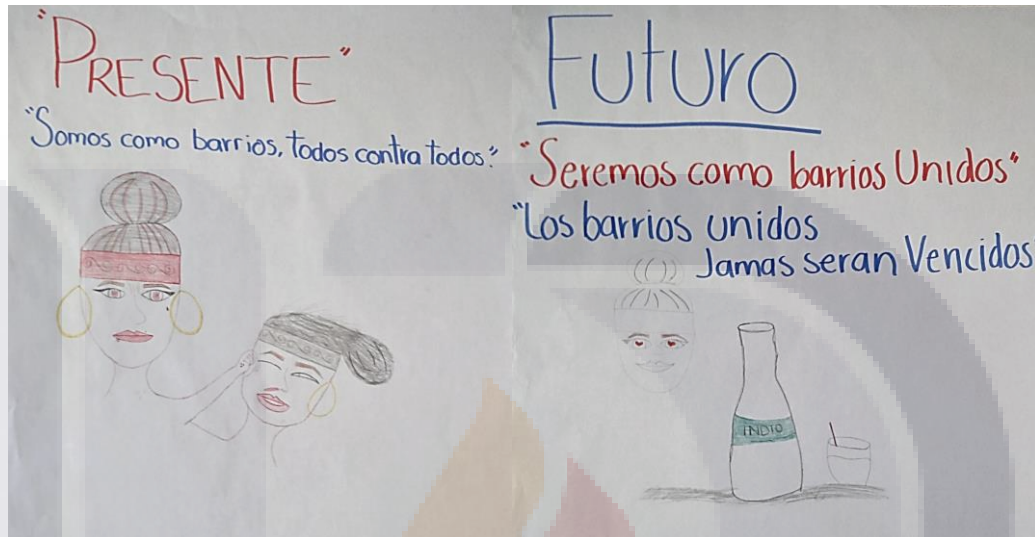


**Figura 43. Análisis metafórico: estudiantes, TV, 3er Sem.**

El análisis metafórico de los estudiantes de 5to semestre del turno vespertino se presenta en la Figura 44, del lado izquierdo propusieron una metáfora sobre cómo conviven en el presente y en el izquierdo sobre cómo les gustaría convivir en el futuro. En el presente como barrios donde cada quién pertenece a uno, pero están peleados entre sí. En el futuro les gustaría estar como barrios unidos: “todos unidos nosotros y jamás vencidos porque nos apoyamos entre todos, y los maestros, nadie nos vencerá porque estamos unidos [risas] ni la [prefecta], ni la [prefecta]” (estudiante, mujer, TV, 5to semestre, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018), aunque la última parte no la dijeron totalmente en serio porque se rieron al terminar la oración, dejaron entrever que hay cierta animadversión hacia los docentes y prefectos de la institución, algo que no mencionaron otros estudiantes, ya que cuando señalaron como oponentes a profesores, especificaban que eran algunas excepciones y más bien los veían como ayudantes. Consideran que sí es posible llegar a ser como barrios unidos y explicaron cómo: “mira, yo no les hablaba a ellos dos y ya les



hablo, es posible [risas]. De los líderes del salón, de los chidos de cada grupo, por ejemplo, yo soy la chida del mío, yo voy a hacer que mi salón se haga amigo de todos, al 100” (estudiante, mujer, TV, 5to semestre) y ello depende “nada más de que queramos convivir” (estudiante, mujer, TV, 5to semestre).



**Figura 44. Análisis metafórico: estudiantes, TV, 5º Sem.**

En síntesis, cuando se les preguntó directamente a los estudiantes sobre cómo consideran que es la convivencia en su plantel la respuesta común fue que consideran que es “regular”, pero al describir la convivencia en el presente a través del análisis metafórico el común denominador fue que están divididos y separados que, aunque suene paradójico, es consistente con las relaciones por subgrupos informales o “grupitos”.

Tabla 32 se muestra la percepción de docentes y directivos respecto a algunas actitudes sobre convivencia pacífica que se viven en su centro escolar (respeto, confianza, unión, cuidado, aprecio, amistad, buena comunicación, acuerdo, responsabilidad y paz).



**Tabla 32. Actitudes percibidas por docentes y directivos en su escuela**

Marca la opción de cada inciso que más se acerque a la actitud o valor que se vive en general en tu escuela	Docentes y directivos (N = 18)		
	n	Nunca y casi nunca	Casi siempre y siempre
Respeto	18	27.8%	72.3%
Confianza	18	33.4%	66.6%
Unión	18	55.6%	44.5%
Cuidado	18	16.7%	83.3%
Aprecio	18	22.2%	77.8%
Amistad	17	17.6%	82.3%
Buena comunicación	17	41.2%	58.8%
Acuerdo	18	50.0%	50.0%
Responsabilidad	18	50.0%	50.0%
Paz	18	22.2%	77.8%

La percepción de docentes y directivos de las actitudes sobre convivencia pacífica en su plantel son en su mayoría positivas, algo similar a lo que respondieron los alumnos, esto es, para todos los reactivos más del 50% contestaron que siempre y casi siempre se experimentan esas actitudes, excepto en cuanto a la “unión” que tuvo un porcentaje menor a 50% en el agregado de siempre y casi siempre. La “amistad” fue la actitud que consideraron que se vive siempre y casi siempre con un 82.3%. El “acuerdo” y la “responsabilidad” son las actitudes que la mitad de los docentes y directivos consideran que nunca y casi nunca se viven en el centro escolar y la otra mitad que siempre y casi siempre. Igual que el estudiantado, aunque los mayores porcentajes de respuesta se concentran en que siempre y casi siempre se viven esas actitudes de convivencia pacífica, la proporción que opinan que no es así, son relevantes.

En las entrevistas realizadas a directivos se confirma que la percepción que tienen de la convivencia en el espacio escolar también es variada, para algunos es buena, para otros regular y para otros mala.

Para aquellos que la convivencia en su plantel es buena hicieron referencia a que casi nunca había problemas serios entre el alumnado, aunque matizaban su comentario señalando que hay algunos que no conviven sanamente, por ejemplo, una directiva que comentó que por lo general “la convivencia es buena, es buena, sí, pero hay algunos que son más llevaditos que otros que no aguantan” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017). Otra directiva mencionó que “todos se relacionan, no hay ningún problema en cuanto si es hombre o es mujer, todos tienen una

buena relación” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017), mientras que otra directiva incluso apuntó que una de las fortalezas del plantel es que “muchos de los alumnos si apoyan a sus demás compañeros” (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). Para un directivo la convivencia en el plantel es buena: “Sí en general todos conviven, les cuesta un poquito a los jóvenes [...] batallen un poquito luego los chavos que van a quinto semestre con los que entran a primer semestre, las diferencias, sobre todo entre las niñas, pero es muy común, eso no tarda mucho en adaptarse, si pienso que buena convivencia” (directivo, hombre, TM, comunicación personal, 12 de octubre de 2017). Otra directiva del turno vespertino que la convivencia entre estudiantes es buena excepto por los insultos entre sí, los que normaliza al señalar que “ellos no se sienten ofendidos”.

Entre los alumnos, bueno, no hemos tenido, la verdad, conflictos en los que se peleen así físicamente, verbalmente sí, es que si son muy groseros, es que así se hace el vocabulario de ellos; nosotros lo vemos de manera ofensiva, porque no nos estamos relacionando como ellos, pero pues entre ellos no hay ninguna ofensa, sí se puede decir una grosería muy fuerte, pero ellos no se sienten ofendidos, entonces, ellos es una manera de llevarlo. Prácticamente es eso, el vocabulario, si, la mayoría se la llevan bien. (Directiva, mujer, TM, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

Lo que se devela a través de los anteriores testimonios es que detrás de la etiqueta de “buena convivencia” se encuentra cierta normalización o minimización de pautas de conducta violentas entre el estudiantado, aunque también queda de manifiesto que consideran que por lo menos la mayor parte del tiempo no perciben problemas entre los alumnos, sin embargo, como ya se ha mencionado con anterioridad, la violencia en el plantel es intermitente pero ocurre con mayor frecuencia que en casi todos los planteles de EMS del estado.

Respecto a la forma de convivir entre hombres y mujeres en el plantel, de acuerdo con una directiva no es adecuada, y culpa principalmente a las mujeres por “darse a llevar”, esto es, tener exceso de confianza con los hombres, lo que a la postre desemboca en la molestia de las alumnas cuando algo no les parece, hasta que reportan a los estudiantes.

Lo que si a mí lo que no me gusta mucho es esta cuestión de que se dan a llevar mucho las niñas con los niños, porque luego empiezan ya a darse manazos, nalgadas o darse jalones,

porque luego llega un momento en el que ya no lo toleran ellas; porque ya sienten que su espacio está muy invadido y es cuando generan un conflicto, y pues terminan castigando por así decirlo al muchacho, entonces, eso es lo que a mí no me gusta, es lo que yo he hablado con ellas y siempre les he dicho es que miren, si van a llegar hasta cierto punto pues tienen que estar aguantando, pues no hay que dar pie, para que tampoco te falten al respeto, si tú también estás generando esa conducta vas a tener una respuesta de la manera en la que tú estás actuando. En algunos casos sí funciona, pero hay algunas niñas, pues que de sí de plano no entienden, no hacen caso, ya hasta que le hacen algo, ya van y pues lo reportan. (Directiva, mujer, TM, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

Lo que implica un doble estándar para mujeres y para hombres, ya que se culpa a las mujeres por las agresiones que reciben y señalan que ciertas conductas violentas son normales para los hombres y para las mujeres son censurables. Para otra directiva que trabaja en ambos turnos las prácticas de convivencia son similares por sexos, pero ella sí indica que las conductas de los hombres suelen ser más agresivas y violentas.

Sí hay como conductas similares, pero los hombres tienden a ser como más, como en el juego corporal, o sea, así de que si se pegan, que si se lanzan las bolitas, así como de papel, tiende a ser como un juego más físico, poco como que te digo este juego ya escala y entonces ya empieza a romper más límites y se puede volver violento. Y en las mujeres es más como, se queda como en esto verbal, o sea, si te hecho burla con alguien, no sé a veces sí se pueden reír de tu cabello, son como cosas más, sí más verbales, yo creo que sería como la diferencia, pero no quiere decir que no ocurra entre ambos, o sea, a veces he visto mujeres que se llevan con los hombre u hombres con ellas. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017).

Una directiva de ambos turnos enlista distintos tipos de violencia que percibe en el bachillerato: burlas, acoso, amenazas, aventarse papel y peleas.

Pues igual, es lo que te decía, a lo mejor de, como, de la carilla de que, es que no sé cómo decirlo, sí ósea del hecho que se estén como echando burla al principio ¿no? Y luego ya, es como lo más común siempre se están como llevando tanto hombres como mujeres entonces echándose así como burla y luego esto provoca que pues haya como fricciones. Eso para empezar, igual también ha habido situaciones así como de acoso, o luego por ejemplo de que se amenacen ¿no? O sea, por ejemplo, de que se digan 'hay es que esa tarea no digas que la teníamos' y luego el que dijo pues ya lo traen, o así, o que se estén aventando bolitas de papel o así, sí ha llegado a haber como riñas, pero son como contadas, en estos dos

años a mí me ha tocado ver unas dos. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Cuando menciona acoso se refiere a *bullying*: “Como a esto de que se burlen de alguien, pero ya sea como muy reiterado y entonces, esto empieza a molestarle a esta persona y se siente ya como, como te digo, como acosado, como señalado por esta situación y a lo mejor que no logran poner un límite a esa situación entonces ya tiene como que recurrir a una autoridad, a eso me refiero” (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). Es importante retomar la categoría *emic* denominada “carreta”, que es una relación entre personas que se hacen burla cotidianamente, supuestamente, en un tono amistoso, pero que como varios de los entrevistados señalaron, suele devenir en molestias, enojos e incluso peleas entre quienes la practican.

Otra categoría *emic* que uno de los directivos que mencionó es que los alumnos “se llevan de relajo”, esto es, “por ejemplo, en la tarde ahorita hay un grupo que está así, ellos se salen de clase, o se acaba la clase, y dicen ‘voy a la cooperativa’ y ya andan ahí, y luego ya jugaron fútbol, que están platicando, y ya hasta después dicen ‘ya regresé’, a eso me refiero con que hacen relajo, están como fuera de la actividad escolar” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), es decir que se salen de clases para jugar fútbol, platicar, comprar cosas en la cafetería escolar y después de un rato regresan a clase, lo que implica que les importa más realizar otras actividades que concentrarse en las clases.

Para ir cerrando este apartado, conviene hacer la siguiente acotación. Durante las primeras entrevistas a los directivos del plantel antes de preguntar por cuestiones de convivencia y violencia escolar, se les preguntó por las problemáticas del plantel y no se mencionó a la violencia como una de ellas, incluso cuando se les preguntaba directamente por violencia escolar, no era algo que reconocieran como un problema relevante en su institución, incluso entendían por violencia escolar básicamente golpes entre alumnos, por ejemplo, un directivo comentó al inicio de la investigación: “en este semestre ya no [ha detectado casos de violencia aquí dentro del plantel], en semestres anteriores si de repente, muy aislados, en casos muy aislados, pero sí se daban, los que de repente surgen dentro de la escuela” (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017); una directiva comentó “...así que tengamos alumnos que se andan golpeando cada rato, no”

(directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017). No obstante, unos meses más adelante, durante la observación etnográfica se comenzaron a detectar por lo menos cinco casos de peleas a golpes entre estudiantes, no presenciados de manera directa pero comentados por los propios directivos y docentes.

En este lapso de tiempo, entre octubre de 2017 y marzo de 2018, tanto al director en turno, como a los directivos que me lo preguntaban, se les comentó que el criterio de selección del plantel fue que se trataba del bachillerato con dos turnos con el mayor índice promedio de violencia escolar entre 2015 y 2017 en el estado de Aguascalientes de acuerdo con el análisis de las bases de datos del EXANI-II. Esta información se fue comentando de boca en boca hasta que fue algo que el personal docente y directivo conocían, por lo que me ofrecí a presentar los datos y su validación en una sesión de consejo técnico escolar en donde

...les comenté cómo se construyeron los índices, y parece que hay concordancia entre los docentes con los resultados de la investigación, comentan que efectivamente hay una amenaza latente de violencia escolar, que están cerca de que se haga una batalla campal afuera de la escuela, porque hay constantes amenazas, que generalmente la violencia aquí en el plantel tiene que ver con que se voltean a ver mal, con malos entendidos, con “quien me veo un mal”, “me llamó mal”, “nada más de voltear a verme cae mal”, que por eso se están gestando las riñas. (Observación etnográfica, 2018-04-06/13:01:26)

Como ejercicio de reflexividad considero que mi presencia en el campo y la investigación en curso influyó en que docentes y directivos pusieron mayor atención a las situaciones de violencia escolar, en especial, a las constantes amenazas entre estudiantes y, a ver las peleas ya no como incidentes aislados sino como una problemática de la escuela.

A manera de síntesis del apartado, la percepción de la convivencia escolar es diversa, en sintonía con la propia heterogeneidad de las prácticas, ya que algunos la consideran buena, algunos regular y otros mala, en lo que se coincide es en que cada quien convive con "grupitos" o subgrupos informales. Los estudiantes creen que sí es posible mejorar la convivencia en su escuela, pero depende de que ellos se dispongan a realizarlo, viendo como posibles ayudantes a los docentes. Más de la mitad de los estudiantes consideran que en su escuela se vive un ambiente de respeto, confianza, unión, aprecio, amistad, buena comunicación y paz, aunque por lo menos una tercera parte no lo considera así. La



violencia escolar no era identificada como una problemática importante en el plantel por parte de los directivos, hasta que, con cierta influencia de la presente investigación, fueron percatándose de la recurrencia de ésta en el plantel. Mientras que el *bullying* se percibe y se trata como si fueran sólo incidentes aislados.

### **4.3. Espacio aula/curso**

Según Hirmas y Carranza (2009), el espacio aula/curso “comprende las acciones desarrolladas tanto por los estudiantes de un grupo-curso, el profesor-jefe, los profesores de asignatura y las familias de ese curso que también integran esa comunidad” (p. 124), y es de especial importancia para la promoción de una sana convivencia escolar porque “es un espacio privilegiado para el desarrollo de procesos de aprendizaje, así como de habilidades socioafectivas y éticas” (Fierro Evans, 2011a, p. 46). Este espacio es denominado como el microsistema por Ochoa Cervantes y Diez-Martínez (2013), el cual involucra a las relaciones entre alumnos, de los docentes con los estudiantes, la práctica docente y las normas del grupo que se desarrollan, principalmente, en el aula, la cual “se considera un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos” (Ochoa Cervantes & Diez-Martínez, 2013, p. 669).

#### *4.3.1. Condiciones básicas de las aulas para la enseñanza y aprendizaje*

En cuanto a las condiciones básicas para la enseñanza y aprendizaje en este espacio se encontró que para el turno matutino las aulas son insuficientes, como ocurre en el 36% de las escuelas del subsistema (INEE, 2018a), debido a que tienen 13 grupos y a uno de ellos lo tienen que ubicar en el laboratorio de cómputo, por ello la escuela está tomando medidas para gestionar un par de salones nuevos. En el turno vespertino tienen 12 grupos por lo que las aulas son suficientes. El espacio interno de las aulas es suficiente como en el 71% de las escuelas de EMS nacionales y el 67% del subsistema, excepto para los primeros semestres del turno matutino:

Se complica un poco con los alumnos de nuevo ingreso porque por lo regular entran poquito más de arriba de 50 alumnos, es cuando se genera un poquito de problema, pero ya en el

segundo semestre, desgraciadamente pues el ausentismo [y abandono escolar] empieza a hacer presencia y es cuando ya, se normaliza pues, pero pues sí, yo pienso que sí se puede trabajar de manera normal. (Directivo, hombre, TM, comunicación personal, 12 de octubre de 2017)

Las aulas están generalmente limpias como en el 93% de los planteles nacionales (INEE, 2018a), éstas no cuentan con calefacción, en el verano suelen ser calurosas y en invierno frías, y todas tienen una iluminación adecuada. El ruido en las aulas suele ser sólo temporal, cuando pasa transporte pesado al exterior del plantel o cuando los alumnos que no tienen clases se quedan fuera de las aulas suelen hacer algo de ruido, pero los prefectos generalmente les indican que se retiren del plantel si ya no tienen clases o que pasen al patio o a la cancha.

Todos los estudiantes tienen mesabancos para sentarse y escribir, aunque alrededor de un 10% se encuentran en mal estado. El laboratorio de la carrera de hotelería no tiene bancas para sentarse en el área de cocina, el laboratorio de cómputo tiene suficientes bancas pero por lo menos la mitad se encuentra en mal estado, en el país el 69% de estudiantes de bachillerato dicen que les falta un mueble donde sentarse y escribir en al menos un aula donde toman clases, por un 71% de los que pertenecen al subsistema del plantel estudiado (INEE, 2018a). Todas las aulas tienen un mueble en el cual sentarse y escribir para los docentes como en el 61% de las escuelas de EMS nacionales y el 50% del subsistema (INEE, 2018a). Todas las aulas tienen pintarrón en buenas condiciones, las 12 aulas tienen proyector digital o pantalla y bocinas, lo cual se ve como un elemento que afecta positivamente al desempeño académico de los estudiantes (Documento interno, 2018b).

#### *4.3.2. La gestión de la convivencia en el espacio aula/curso*

La gestión de la convivencia en el aula/curso se explorará a continuación a través de los indicadores que la Matriz UNESCO de convivencia escolar (Hirmas & Carranza, 2009) correspondientes a este espacio.

##### *Dimensión organizacional en el espacio aula/curso*

El primer indicador de la dimensión organizativa del espacio aula/curso dice “Los estudiantes se organizan como comunidad–curso en pos de metas compartidas de bien

común” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128), aquí lo primero que hay que apuntar es que una de las competencias docentes de la educación media superior en el país dice “Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”, por lo que debe ser parte de la labor pedagógica fomentar la organización y unión grupal en torno a metas colectivas.

En el plantel estudiado se encontró que es principalmente a través del programa de orientación educativa que se realizan este tipo de trabajos en conjunto; “aborda muchas actividades de ese tipo, dinámicas o temas que tienen mucho que ver con la superación personal, la motivación, como la empatía y genera muchos tipos de trabajos de colaboración en el grupo” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017). También ya se ha reportado que los docentes usan como estrategias didácticas la realización de actividades en equipo, lo cual se relaciona con este indicador, pero no suficientemente, debido a que no se organiza al grupo en conjunto en torno a proyectos en pos del bien común sino en torno a trabajos académicos.

En el análisis metafórico y la cartografía social, algunos estudiantes dijeron que en sus grupos sí se suelen unir para trabajar en conjunto, aunque hubo otros que dijeron que no lo hacen. Una aspiración en especial de los grupos con una convivencia sana era llegar a poder organizarse en torno a metas comunes. En la Tabla 33 se presentan los porcentajes de respuesta de los estudiantes a una serie de preguntas sobre la organización y unión grupal:

**Tabla 33. Organización y unión grupal de acuerdo a los estudiantes (N = 572)**

En tu salón de clases ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones?	n	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Tu grupo está unido	565	17.2%	17.7%	36.3%	19.5%	9.3%
Los estudiantes se ayudan unos a otros	559	5.4%	16.3%	40.8%	25.4%	12.1%
En tu grupo en conjunto se planifican actividades culturales, artísticas, deportivas y/o ambientales	566	15.3%	24.9%	33.0%	19.4%	7.4%
En tu grupo los estudiantes realizan proyectos a favor de la paz, democracia, inclusión, y/o derechos humanos	566	24.2%	27.9%	30.9%	11.0%	6.0%
En tu salón los estudiantes organizan convivios	555	11.0%	18.0%	41.4%	21.6%	7.9%

En el cuestionario se les preguntó a los alumnos si su grupo está unido, el 36.3% dijo que algunas veces, el 34.9% que nunca y casi nunca, el 28.8% que siempre y casi siempre;

también se les cuestionó si se ayudan unos a otros, el 40.8% dijo que algunas veces, el 37.5% que siempre y casi siempre, mientras que un 21.7% que nunca y casi nunca. Las respuestas a ambas preguntas tuvieron mucha dispersión, lo que es consistente con la heterogeneidad de formas de convivir dentro de cada grupo que se expuso previamente, hay que resaltar que la mayoría contestó que algunas veces su grupo está unido y algunas veces se ayudan unos a otros.

En cuanto a organizarse en torno a metas compartidas de bien común, el 40.2% de los estudiantes dijo que nunca y casi nunca en su grupo se planifican actividades culturales, artísticas, deportivas y/o ambientales de forma conjunta, el 33.0% que algunas veces y el 26.8% que siempre y casi siempre; así como un 52.1% de los alumnos dijeron que, nunca y casi nunca, realizan proyectos a favor de la paz, democracia, inclusión, y/o derechos humanos en su grupo, el 30.9% que algunas veces, mientras que el 17.0% que siempre y casi siempre; de tal forma que la mayoría opina que son escasas o nulas las veces que se organizan de manera grupal para llevar a cabo proyectos con los temas mencionados.

El 41.4% de los estudiantes mencionó que algunas veces organizan convivios en sus salones, el 29.5% que siempre y casi siempre, mientras que el 29.0% que nunca y casi nunca. En el trabajo de campo se identificó la realización de convivios en las aulas, aunque están organizados por la institución y llevados a cabo por los tutores de cada grupo, no por el alumnado.

Por su parte, el 72.3% de los docentes y directivos estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los estudiantes se organizan como comunidad en favor de metas compartidas de bien común, un 27.8% que no.

De tal forma que los estudiantes suelen organizarse para hacer trabajos en equipo y en el curso de orientación educativa se efectúan acciones para fomentar el trabajo colaborativo, no obstante, la organización de proyectos en torno a metas de bien común no es algo habitual en el plantel, aunque la mayoría de los docentes y directivos opinan lo contrario. Fierro Evans y cols. (2013) reportaron dos estudios en los que el trabajo colaborativo en el aula coadyuva a crear mejores ambientes de aprendizaje, compañerismo y solidaridad en las aulas escolares.

El segundo indicador de la dimensión organizacional del espacio aula/curso de la matriz

UNESCO señala “El profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128). El programa nacional de tutorías del subsistema tiene dos niveles, el escolar, que ya se explicó, y el grupal, que es un docente al que se le asigna la tarea de acompañamiento académico a un grupo escolar específico.

Tutor Grupal. Esta figura complementa a la del tutor escolar. La tutoría grupal consiste en que un docente del grupo asume el compromiso de coordinarse con los demás profesores del grupo, para fortalecer la formación y resolver problemas de los estudiantes del grupo, así como para canalizarlos al tutor escolar cuando se requiera. La ventaja del tutor grupal es que conoce de cerca a sus alumnos y, en consecuencia, puede dialogar con los demás profesores del grupo sobre aspectos concretos para reforzar la formación integral y atender oportunamente dificultades que pudieran surgir. (Subsistema nacional, 2014b, pp. 12–13)

A los docentes que se desempeñan como tutores grupales se les asigna una hora a la semana para llevar a cabo la acción tutorial, el director del plantel es quien los selecciona con la recomendación de “respetar la continuidad del acompañamiento del tutor grupal hasta finalizar la trayectoria académica del alumno” (Subsistema nacional, 2014b, p. 14). La planeación de las acciones de tutorías se hace antes de comenzar el ciclo escolar y es efectuada por los tutores escolares, no por los grupales.

Entre las tareas de los tutores grupales se encuentran, promover el respeto entre los alumnos, realizar actividades extraescolares, fomentar el trabajo colaborativo y la participación, identificar los conflictos e impulsar la tutoría entre pares. Los ejes temáticos del programa de tutorías están divididos por semestres, los cuales están enfocados en el desarrollo de habilidades académicas, sin embargo, también hay algunas temáticas relacionadas con la organización y el fortalecimiento grupal: en el 2do semestre en el tema de “Unificación social” se abordan las “Habilidades sociales (empatía, solución de conflictos, cohesión grupal)”; en el 4to semestre se trata el tema “Trabajando juntos” que busca desarrollar la generación de metas, creatividad y liderazgo en conjunto y; en el tema “Planeando mis metas” se incluye la “Resolución de problemáticas en equipo y entorno laboral” (Subsistema nacional, 2014b, p. 24).

Además de las indicaciones del programa nacional de tutorías, en *La guía de análisis del EXANI-II*, documento interno del plantel, dice que los tutores grupales pueden ayudar al



mejoramiento de habilidades y conocimientos según las áreas que se incluyen en el examen mencionado dándole “seguimiento a la tutoría entre iguales y técnicas de estudio”. En el plan de mejora continua del ciclo escolar 2017-2018 dice que se debe implementar la tutoría entre pares para ayudar a reducir la reprobación: el primer paso es identificar “alumnos con alto rendimiento académico por asignatura”; el segundo es capacitarlos como alumnos-tutores y; el tercero es la aplicación del “programa de tutoría entre pares para alumnos de bajo rendimiento académico por asignatura”, además se señalan otras acciones que los tutores de grupo deben apoyar como reforzar los conocimientos básicos de matemáticas y comunicación para aumentar los indicadores de la prueba PLANEA.

El programa de tutorías entre pares es de acompañamiento académico entre estudiantes, el cual lo explica una directiva en el siguiente párrafo:

...después que ellos acaban sus clases, una hora o media hora después, ellos se quedan una vez a la semana, se quedan en sus salones para entre ellos mismos puedan compartirse información, estar estudiantado o pasarse a lo mejor si no hice algún trabajo, completarlo en la libreta, eso es de lo que se trata la tutoría entre pares. [...] Pueden ser de grados diferentes, que alumnos de más altos grados les ayuden a los de más pequeños, pero eso sí se me complicó mucho porque no coinciden en horarios. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

Las tutorías entre pares, aunque están orientadas al apoyo académico, en el proceso ayudan al fortalecimiento del grupo al unir a estudiantes con buen rendimiento académico con otros que tienen problemas en esa área. El 62.4% del alumnado dijo que el tutor de su grupo realiza actividades para solucionar las problemáticas que se presentan en su salón, el 37.6% que no; mientras que el 74.5% comentó que las actividades que se hacen en tutorías contribuyen a su desarrollo integral como personas, un 25.5% que no. Esto es, la mayoría de los alumnos consideran que en tutorías se trabaja en la solución de conflictos grupales y les ayuda en su crecimiento integral, aunque la proporción de alumnos que no lo creen así es considerable, cerca de una cuarta parte. Mientras que el 94.4% de los docente y directivos estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo con que los profesores planifican y desarrollan la acción tutorial para la organización y fortalecimiento de sus grupos, sólo un 5.6% estuvo en desacuerdo.

En suma, los profesores no planifican la acción tutorial sino los tutores escolares del

subsistema estatal, pero sí desarrollan acciones en busca de la organización y fortalecimiento grupal como la coordinación de las tutorías entre pares, el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en equipo.

El tercer indicador de la dimensión organizacional del espacio aula/curso dice “El grupo de madres, padres y apoderados se organizan en torno a proyectos compartidos, fortaleciendo la organización del grupo o curso” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 128), el 72.2% de los docentes y directivos estuvieron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con que esto ocurre en sus planteles, un 27.8% estuvo de acuerdo. En concordancia con ello, en el trabajo de campo no se encontraron formas o mecanismos a través de los cuales los familiares participen en proyectos grupales o que fortalezcan la unión del grupo, incluso la única forma de participación de éstos en los grupos escolares fue por medio del programa mochila segura pero no se relaciona con este indicador. Aun así, cuando se les preguntó a los estudiantes al respecto sus respuestas tuvieron una importante dispersión: un 48.1% dijo que los familiares de los estudiantes, nunca y casi nunca, trabajan como voluntarios para colaborar con el grupo, un 29.6% que algunas veces y un 22.3% que siempre y casi siempre; un 44.4% dijo que los familiares, nunca y casi nunca, se involucran en actividades que favorecen la unión grupal de los estudiantes, un 34.3% que algunas veces y un 21.3% que siempre y casi siempre.

De tal forma que la mayoría de los directivos y docentes están en desacuerdo con que los familiares se organizan en torno a proyectos que fortalecen la unión grupal, pero una proporción relevante de los estudiantes considera que sí hay ocasiones en que esto ocurre en sus respectivos grupos; aun así, en la investigación no se detectaron mecanismos institucionales o informales para que esto suceda. La importancia de la cooperación entre la escuela y la familia radica en que tiene el potencial de ayudar a mejorar la convivencia en los salones escolares e incluso en disminuir el abandono escolar (Carranza-Peña & Sandoval-Forero, 2015).

En la Tabla 34 se sintetizan los resultados de la investigación respecto a la dimensión “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar” en el espacio aula-curso, en contraste con los indicadores de la Matriz UNESCO (Hirmas y Carranza, 2009).

**Tabla 34. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión organizativa en el espacio aula/curso**

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. Los estudiantes se organizan como comunidad–curso en pos de metas compartidas de bien común	Los estudiantes suelen organizarse para hacer trabajos en equipo, en el curso de orientación educativa se realizan acciones para fomentar el trabajo colaborativo, la organización de proyectos en torno a metas de bien común no es algo habitual en el plantel, aunque docentes y directivos opinan lo contrario.
B. El profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento.	Los profesores no planifican la acción tutorial sino los encargados de tutorías del subsistema estatal, pero sí desarrollan acciones en busca de la organización y fortalecimiento grupal como la coordinación de las tutorías entre pares, el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en equipo.
C. El grupo de madres, padres y apoderados se organizan en torno a proyectos compartidos, fortaleciendo la organización del grupo o curso.	No se detectaron mecanismos institucionales o informales para que los familiares se organicen en torno a proyectos que fortalecen la unión grupal; la mayoría de los directivos y docentes coinciden con que esto no ocurre, pero una proporción relevante de los estudiantes considera que esto sí se realiza esto en sus grupos.

En esta dimensión del espacio aula/curso los indicadores se cubren de manera parcial, ya que los estudiantes no se organizan como grupo en torno a proyectos comunes a favor del bien común más allá de los trabajos en equipo, los tutores grupales sí buscan fortalecer la convivencia grupal, aunque ellos no planifican la acción tutorial, y los familiares no colaboran en proyectos a favor de la unión grupal.

*Dimensión enseñanza-aprendizaje en el espacio aula/curso*

Pasando a la dimensión relativa a la enseñanza-aprendizaje del espacio aula/curso de la matriz UNESCO, el primer indicador lo siguiente: “Los estudiantes desarrollan competencias socioafectivas y éticas para APRENDER A CONVIVIR a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua en instancias de formación tradicionales (Consejos de cursos, orientación, religión, educación cívica y ética, derechos humanos, y/o actividades extraescolares)” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129).

En el denominado nuevo modelo educativo que ha adoptado la Secretaría de Educación Pública aparece un concepto central que es el de aprendizajes clave, definidos como los “conocimientos y las competencias del MCC [Marco Curricular Común] a los que tienen derecho todas las y los estudiantes de la Educación Media Superior en nuestro país” (SEP, 2017, p. 62), algunos de estos aprendizajes están enfocados en aprender a convivir, por ejemplo, un eje transversal para todas las asignaturas del campo disciplinar de Comunicación y de Ciencias Sociales es “Comunicarse, relacionarse y colaborar con los

demás”, cuyo contenido central enuncia al “trabajo colaborativo en el aula como base para la integración de la comunidad de aprendizaje” (SEP, 2017, p. 260). Además uno de los contenidos centrales de las asignaturas de Ciencias Sociales dice “El análisis de algunos componentes de la sociedad actual: participación ciudadana, derechos humanos, desigualdad, desarrollo sustentable, medio ambiente” (SEP, 2017, p. 388), que coincide con algunos de los temas que se enuncia en el presente indicador de la matriz UNESCO.

Los ejes de las asignaturas del campo disciplinar de Humanidades (SEP, 2017) se relacionan de manera transversal con aprender a convivir y aprender a ser:

- Conocerse, cuidarse y promover su desarrollo personal y el de otros.
- Entender e interpretar diferentes situaciones de la vida personal y colectiva.
- Identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas.
- Interactuar con los otros y con el medio con la mayor libertad y responsabilidad posibles.
- Conocer y valorar diversas maneras de relacionarse consigo mismo, la sociedad, la cultura y el mundo.
- Expandir sus posibilidades de vida. (SEP, 2017, p. 722)

De tal forma que estos aprendizajes deben incluirse de manera implícita en las estrategias didácticas implementadas en las aulas por los docentes. La asignatura de Ética tiene una relevancia especial respecto a aprender a vivir juntos como uno de los pilares de la educación, en específico en el desarrollo de competencia éticas como se menciona en el plan de estudio de la materia:

...el propósito de esta asignatura “que los estudiantes aprendan a considerar, comprender y evaluar críticamente sus opciones morales” muestra una noción especial de Ética como asignatura. Primero, «considerar» significa “pensar sobre algo analizándolo con atención”. Se trata, en primera instancia, de que los estudiantes aprendan a poner en tela de juicio sus opciones para relacionarse con otros, es decir, que aprendan a “pensar para hacer”. En segundo lugar, “comprender” significa identificar las intenciones del sujeto al decidir, los valores que lo orientan y su contexto, para que con estos elementos pueda dar respuesta a un “por qué” centrado en la voluntad del sujeto que decide. En tercer lugar, se busca que tras aprender a pensar en sus opciones morales y comprenderlas, los estudiantes aprendan a identificar en qué principios se basan y cuáles son las consecuencias de sus decisiones. Es, por tanto, una ética para la vida. (SEP, 2017, pp. 819–820)

El desarrollo de habilidades emocionales es un componente del nuevo modelo educativo,

las cuales deben desarrollarse de forma transversal, entre las que se encuentran las siguientes:

- Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo.
- Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos.
- Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos futuros.
- Trabaja en equipo de manera constructiva, participativa y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas.
- Asume una actitud constructiva. (SEP, 2017, p. 437)

Las habilidades socioemocionales también deben impulsarse por medio del denominado programa Construye T, que es un programa nacional de la SEMS, que está enfocado en la mejora de la convivencia escolar a través de tres dimensiones: Conoce T, que es de autoconocimiento y autorregulación; Relaciona T, que trata de conciencia social y colaboración y; Elige T, sobre la toma responsable de decisiones y perseverancia. Este programa ofrece a través de su plataforma en línea diversas acciones para realizarse en las aulas, las cuales están previamente planeadas con tiempos, objetivos y materiales para llevarlas a cabo.

... ahorita hay un programa se llama Construye T, se supone que lo estamos llevando a cabo todos los maestros, orientación y tutorías ya lo llevaban, pero con el cambio del modelo educativo se metió en todos, absolutamente todos los maestros tienen que estar aplicando fichas Construye T, estas fichas tienen diferentes habilidades socioemocionales que se tienen que trabajar una de ellas es resolución de conflictos, igual comunicación y perseverancia, toma de decisiones, entonces en general se supone que todas las materias tienen que llevar esto, pero más las materias como orientación, tutorías y ética. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Este programa debe desarrollarse de manera transversal en todas las materias del programa educativo, donde cada profesor debe aplicar alguna de las actividades o fichas Construye T en sus clases “estas fichas son así, traen su objetivo, la habilidad que quieres desarrollar y traen como la dinámica, o sea, esa dinámica está encaminada a qué se desarrollé esa habilidad, pero como que ha habido mucha renuencia para que se apliquen”



(directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), de tal forma que ha habido resistencia de algunos docentes para dedicarle una parte del tiempo de sus materias a la aplicación del programa: “La verdad no [creo que se esté aplicando], de un 100% yo calculo que a lo mejor un 40% lo esté haciendo y me estoy viendo bien optimista, [...] sí están muy renuentes a esta situación sobre todo en las materias que son más rígidas, como matemáticas, algebra, esas materias se están haciendo como más difíciles” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017). El área de orientación educativa es la que se encarga de la capacitación sobre el programa al resto del profesorado del plantel.

Otros espacios donde se efectúan actividades que fomentan el aprender a vivir juntos y aprender a ser son los de Tutorías y de Orientación educativa, de los cuales ya se ha expuesto con anterioridad sus componentes y formas de implementación.

Se les preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia en que se hacen algunas actividades que fomentan el aprender a convivir en sus aulas, el 39.6% de los alumnos dijo que algunas veces en sus clases se realizan dinámicas de integración grupal, un 34.2% que nunca y casi nunca, mientras un 26.1% que siempre y casi siempre, a pesar de lo señalado en el proyecto Construye T que la implementación de este tipo de actividades debería ser prácticamente en cada asignatura.

Un 46.4% de los estudiantes dijo que nunca o casi nunca les han impartido clases o talleres para aprender a resolver pacíficamente los conflictos, un 34.2% que algunas veces y un 19.4% que nunca y casi nunca. Esto es un aspecto señalado en el nuevo modelo curricular para fomentar ambientes escolares propicios para el aprendizaje: “La promoción de relaciones constructivas: el respeto a la diversidad, el sentido de compromiso con la escuela, la resolución de conflictos y la solidaridad” (SEP, 2017, p. 27).

Por su parte, el 78.8% de los docentes y directivos dijeron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los estudiantes desarrollan competencias socioafectivas y éticas para aprender a convivir a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua, mientras que un 22.2% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

En suma, en el modelo educativo de la educación media superior, en las asignaturas, como en los programas federales y los del subsistema se considera el desarrollo de competencias

socioafectivas y éticas para aprender a convivir de manera sistemática y continua, aunque hay cierta resistencia de parte del profesorado en su implementación en las aulas del bachillerato seleccionado para esta investigación.

El segundo indicador de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio aula/curso de la matriz UNESCO menciona “Los estudiantes desarrollan competencias para APRENDER A SER personas íntegras, a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua, en las áreas de formación tradicionales” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129), que es un indicador muy relacionado con el anterior que trata sobre aprender a convivir, ambos considerados pilares de la educación en el renombrado informe Delors (1996). Estos dos pilares son tratados de manera transversal en los planes de estudio de la SEMS, aunque con énfasis en las materias de Lógica, Ética, Ciencia, tecnología, sociedad y valores, así como en Temas de filosofía, las que ya se explicaron.

Por lo interrelacionado que está con el indicador anterior, aquí sólo se añadirán algunos aspectos particulares de aprender a ser en las aulas. Se les hicieron un par de preguntas a los estudiantes sobre la frecuencia de algunas acciones que contribuyen con este pilar de la educación, la primera si lo que aprenden en la escuela tiene relación con su contexto, con la que el 64.5% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo y el 35.5% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, en la segunda el 78.8% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con que sus clases contribuyen a su desarrollo integral como personas, el 21.2% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Un directivo explicó por qué considera que en el plantel los alumnos sí tienen un desarrollo integral:

...sobre todo dándole mayor importancia a una educación integral a que los jóvenes no vengan solo por la cuestión académica vamos a tratar de retomar de reforzar en todo caso un poquito los valores que detectamos de los cuales carecen con cierto tipo de programas y talleres para fortalecerlos, incluso actividades que ya lo comentábamos aunque no hubiese convocatorias, artísticas, culturales, deportivas, que fortalezcan toda la situación, aun cuando no haya convocatorias para un evento, no todos los alumnos tendrán cualidades para algo, pero se les invita a participar, entonces simplemente trabajan en equipo, aprenden muchos valores al estar juntos aquí. (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 12 de octubre de 2017)

Se les preguntó a los docentes y directivos si los estudiantes desarrollan competencias para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprender a ser personas íntegras, a través de las diversas asignaturas de manera sistemática y continua, a lo que el 78.8% dijeron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 22.2% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

En síntesis, similar a lo que ocurre respecto a aprender a convivir, los estudiantes desarrollan competencias para aprender a ser personas íntegras, a través de las diversas asignaturas de manera sistemática y continua, aunque con cierta renuencia de docentes a llevar a cabo actividades extra a las relacionadas con los contenidos de sus materias. Estudiantes, docentes y directivos en su mayoría concuerdan con esto.

El tercer indicador de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio aula/curso de la matriz UNESCO indica “La gestión pedagógica en el aula incorpora la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129). Como se comentó en los dos indicadores anteriores, las habilidades socioemocionales son un componente transversal al currículo del nuevo modelo educativo de le EMS, por lo que su incorporación en las labores pedagógicas de los profesores debe formar parte de sus tareas educativas.

Al propio personal docente y directivo se le preguntó sobre una estrategia pedagógica que abonan a las actitudes prosociales y relaciones de cuidado, sobre si los profesores dedican tiempo de clase para que los alumnos reflexionen y tomen decisiones para evitar situaciones de maltrato entre compañeros, el 50% dijo que casi siempre y el otro 50% que casi nunca. Varios docentes coincidieron en que hablar con los alumnos y hacerlos reflexionar sobre sus actos es la estrategia que más implementan para mejorar sus actitudes y conductas, por ejemplo, una maestra comentó que “la mayoría de los chicos, cuando se habla con ellos, se les hace como los acuerdos y se les da como el trato digno, responden ante ello sin tanta renuencia a hacerlo” (docente, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 15 de marzo de 2019). Por su parte, un docente comentó las estrategias que implementa con los estudiantes para evitar situaciones de maltrato:

Yo, por ejemplo me he tomado el tiempo de pedirles que se den a respetar porque ya han ocurrido casos de violencia entre género, entonces es algo que la verdad no se puede dejar pasar en ningún ámbito; yo la verdad, mi estrategia es tratar de implementar confianza entre los alumnos sin pasar el límite del respeto maestro-alumno, alumno-maestro, y pues hasta ahora me ha funcionado, más no digo que está del todo bien, siempre se siguen suscitando

cosas. (Docente, hombre, TV, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

Otra profesora comentó una estrategia semejante a las anteriores, agregando que los estudiantes suelen ser receptivos a este tipo de intervenciones.

Bueno, yo creo que sí, muchas de las cosas que comparten mis compañeros son ciertas de que sí se da esta agresión, este clima pesado, pero bueno, resaltando como lo positivo creo que los chicos tienen esta nobleza, cuando se habla bien con ellos, cuando se establece estos criterios muy congruentes, también responden a ellos, creo que son muy contados los casos de chicos que son muy problemáticos y que cuando se habla con ellos, realmente no hay como éste proceso de reflexión de entendimiento, a lo mejor se les olvida pronto, pero creo la mayoría de nuestros chicos dentro de todo a pesar de que tienen éste clima pesado. (Docente, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

Otro docente comentó que busca inculcarles el respeto a los estudiantes aprovechando la relación de cercanía que tiene con ellos:

Bueno, fijate que yo como tutor a ellos tienen como una relación más relajada, o sea, sí tienen la confianza de a veces hasta expresarse mal de los maestros y sí se refieren a ellos con groserías, o sea, uno intenta como de "puedes explicarme tu enojo pero sin decirme, sin faltarle al respeto", pero si hay algunos estudiantes que sí se llevan mal, pero también hay sus excepciones, la otra vez mis chicos que ya egresaron vinieron a saludar a sus maestros, o sea que pues ahí como de las dos partes. (Directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

También se les preguntó a los estudiantes sobre la gestión pedagógica del aula respecto a valores y actitudes prosociales. Primero se les inquirió sobre si la forma de enseñar de los maestros les permite reflexionar sobre sus valores, el 41.8% dijo que siempre y casi siempre, el 34.9% que algunas veces y el 23.3% que nunca y casi nunca, esto es, más de tres cuartas partes del estudiantado considera que por lo menos algunas veces la labor de sus docentes los lleva a analizar sus propios valores. Por otra parte, el 39.1% de los alumnos dijo que siempre y casi siempre las actividades en clase les enseñan a cooperar, dialogar y convivir con otras personas, un 39.0% que algunas veces, mientras un 21.9% que nunca y casi nunca. Más de tres cuartas partes consideran que por lo menos algunas veces esto ocurre a través de sus clases.

En las entrevistas los alumnos no mencionaron que sus maestros realicen acciones al respecto, pero en general los ven como un elemento central para la regulación de la disciplina, más que para la mejora de la convivencia: “que los profe[sore]s apoyen para que todos pongan atención, como ellos son la máxima autoridad, para que les hagan caso” (estudiante, mujer, TV, 1er semestre, comunicación personal, 05 de octubre de 2018); otro estudiante dijo que su salón es como una manada de perros, donde el perro “*alpha* pudiera ser el maestro, es el que va a poner las reglas y aunque no acatemos, tenemos que seguir las reglas” (estudiante, hombre, TV, 5to semestre, comunicación personal, 05 de octubre de 2018).

Mientras que el 78.8% de los docentes y directivos dijeron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la gestión pedagógica en el aula incorpora la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado, el 22.2% estuvo en desacuerdo.

Recapitulando, en el bachillerato estudiado sí se incluye, aunque no constantemente, la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado en la gestión pedagógica de los grupos, especialmente a través de inculcar la reflexión de los estudiantes en torno a estos temas.

El cuarto indicador de la matriz UNESCO de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio aula/curso dice “Los docentes estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129). En relación con esto, varios directivos señalaron como uno de los principales problemáticas que perciben en el plantel es la apatía de los estudiantes, lo contrario a lo que se espera con este indicador, por ejemplo una directiva dijo “yo creo que la apatía, el desinterés el hecho de que yo digo que es como falta de motivación, no saben porque están aquí y entonces no les interesa poner atención, o trabajar, yo creo que eso es como lo más fuerte” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), por su parte, otra directiva dijo que aunque la mayoría de los docentes sí motiva a la participación del alumnado, hay algunos que más bien los desmotivan, “yo pienso que la mayoría si los motiva, ya hay dos tres maestros que, por su misma actitud, aunque sí traten de motivarlos, pero con también con la actitud hacen que los alumnos se vayan” (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017).



Se les preguntó a los estudiantes sobre la promoción de los docentes de la participación y el aprendizaje de todos en clase y el 78.6% de los alumnos dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con que sus maestros se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos, un 21.4% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Si bien en los grupos de discusión la mayoría de los alumnos tenía una opinión positiva del personal docente, también hubo algunos que comentaron que “no nos dejan expresarnos bien” (estudiante, mujer, TV, 3er semestre, comunicación personal, 05 de octubre de 2018). Por otra parte, el 72.4% de los alumnos estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con que en su salón los maestros valoran de igual manera a todos, un 27.6% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

También se les preguntó a los docentes y directivos sobre la promoción de la participación y aprendizaje de todos en las aulas. Sobre si el profesorado del plantel promueve que los alumnos aprendan a organizarse y a participar en tareas o actividades como grupo, un 83.3% dijo que casi siempre, el 16.7% que casi nunca. Anteriormente ya se mostró que una práctica docente que se realiza regularmente en las aulas es que los alumnos trabajen en equipo y, en este sentido, respecto a si los docentes planean y realizan actividades en el aula que promueven la colaboración entre el alumnado, también un 83.3% mencionó que casi siempre y el 16.7% que casi nunca. En cuanto a si los maestros manifiestan reconocimiento y aprecio al esfuerzo y desempeño de cada uno de las y los alumnos, el 66.7% dijo que casi siempre y el 33.3% que nunca y casi nunca, esto es, que un porcentaje mayor del alumnado que el de los docentes y directivos considera que no hay favoritismos para algunos de sus compañeros. De manera más directa, un 94.4% del personal docente y directivo dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los profesores estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas, mientras que un 5.6% estuvo en desacuerdo.

En resumen, los docentes sí estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos, la principal estrategia para ello es la realización de trabajos en equipo, aunque hay docentes que no estimulan la participación e incluso hay casos que más bien desmotivan al alumnado. La percepción de los actores escolares coincide con esto.

El quinto indicador de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio aula/curso menciona que “Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación

en el aula de los alumnos con NEE [Necesidades Educativas Especiales]” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129), al respecto se había comentado con anterioridad que el plantel cuenta con algunos apoyos humanos para atender los alumnos con NEE, aunque algunos de ellos no están institucionalizados, pero se carece de apoyos físicos como rampas y materiales adecuados a los requerimientos cognitivos de esta población.

Un tema de la convivencia escolar es el reconocimiento y atención a la diversidad, la cual se trata “de reflexionar sobre cómo consideramos las necesidades y diferencias individuales de nuestros alumnos, si aceptamos en la escuela a todos por igual y si tomamos las decisiones para atender las necesidades de cada uno” (SEDU, 2014, p. 2), sobre esto se retomó (SEDU, 2014) una batería de preguntas dirigidas a docentes y directivos para explorar cómo es la atención a la diversidad en las aulas (ver Tabla 35).

**Tabla 35. Atención a la diversidad, de acuerdo con los docentes y directivos (N = 18)**

<b>Seleccione la opción que considere más adecuada respecto a lo que sucede en su plantel escolar</b>	<b>n</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Los docentes toman en cuenta las necesidades y diferencias individuales de los alumnos en las actividades de aprendizaje	18	0.0%	44.4%	55.6%	0.0%
En esta escuela se recibe a todos los niños/as con necesidades educativas especiales y/o riesgo social que lo solicitan	18	0.0%	11.1%	83.3%	5.6%
Los docentes se relacionan con el alumnado identificando y valorando sus diferencias (género, edad, condición sociocultural, religión, capacidades, ritmos de aprendizaje, etc.) y procuran que todos se sientan parte del grupo	18	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%
Los docentes organizan al grupo para apoyar a algún alumno o su familia, cuando pasan una necesidad	18	22.2%	38.9%	38.9%	0.0%

Un 55.6% de los docentes y directivos dijo que casi siempre los profesores toman en cuenta las necesidades y diferencias individuales de los alumnos en las actividades de aprendizaje, un 44.4% que casi nunca. El 89.9% mencionó que, siempre y casi siempre, en su escuela se recibe a todos los alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de riesgo social que lo solicitan, un 11.1% que casi nunca. Un 66.7% comentó que casi siempre los docentes se relacionan con el alumnado identificando y valorando sus diferencias y procuran que todos se sientan parte del grupo, mientras el 33.3% que casi nunca. Además, el 61.1% de los docentes mencionó que nunca y casi nunca los profesores organizan al grupo para apoyar a algún alumno o su familia, cuando pasan una necesidad, el 38.9% que casi siempre. El propio reglamento escolar señala como un derecho del alumnado “Recibir las distinciones correspondientes cuando su desempeño escolar lo justifique” y los reactivos relacionados con estas prácticas fueron los que menor porcentaje tuvieron. Cuando de

manera más general se les preguntó a los docentes y directivos si el profesorado del plantel adopta medidas de apoyo al aprendizaje y la participación de los alumnos con NEE, el 77.8% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo, mientras que el 22.2% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

De tal forma que, aunque han tenido pocos alumnos con NEE, sí existen ciertos apoyos hacia ellos, como que tutorías y orientación educativa los diagnostican, informan al profesorado y les dan seguimiento a sus casos, pero no ha habido capacitación al personal docente para su adecuada atención, aunque algunos de los docentes buscan estrategias para apoyar sus aprendizajes.

El sexto indicador de la matriz UNESCO de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio aula/curso dice “La evaluación de aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129), en el nuevo modelo educativo se señala que debe verse la evaluación como un proceso que está concatenado con la planeación y el aprendizaje:

- La evaluación no busca únicamente medir el conocimiento memorístico. Es un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos a estimar.
- La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta tres variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante y los contenidos.
- La evaluación parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, contextualizada al entorno de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los aprendizajes esperados, y la evaluación mide si un estudiante los alcanza.
- La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. La evaluación busca conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole.
- Cuando el docente retroalimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para éste, pues brinda elementos para la autorregulación y la mejora de sus aprendizajes. (SEP, 2017, p. 849)

En el *Reglamento para la Evaluación y Certificación de los Aprendizajes del Colegio de*

*Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado*, un documento oficial del subsistema, se señalan los lineamientos en torno a la evaluación de los aprendizajes de los bachilleratos pertenecientes a éste. En el Artículo 12 se marcan las características que debe tener la evaluación de los aprendizajes:

La evaluación del aprendizaje se enfoca en el proceso de aprendizaje conjuntamente con la acreditación del mismo, comprendiendo conocimientos, habilidades y actitudes, y debe contemplar la vinculación de las competencias genéricas, las competencias disciplinares y las competencias profesionales.

La enseñanza y la evaluación del aprendizaje se trabajan conjuntamente, por lo que ésta última estará presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, atendiendo las tres funciones de la misma: diagnóstica, formativa y sumativa; así como la participación de todos los actores en el ciclo: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La evaluación como un proceso continuo tan como está planteada en los documentos oficiales, sobre si la evaluación estimula los logros de los estudiantes y su progresión, una directiva dijo que sí es así, incluso para aquellos que no han tenido buen aprovechamiento en las asignaturas:

Sí, si hay motivación, incluso, te puedo decir alguna de las motivaciones: cuando se termina el semestre hay chicos que al momento de reprobado materia de especialidad se van a curso intersemestral, muchos dicen, como ya se reprobó el bloque, ya no lo voy a presentar hasta el siguiente de todos modos ya la tengo reprobada, tengo que venir al intersemestral; lo que hace el maestro es “si, reprobaste este bloque, pero si tu pasas el tercer bloque de acuerdo a la ponderación del examen y los materiales que trabajen aquí, más aparte tu intersemestral, considerando calificación vemos de qué manera se te puede compensar lo que reprobaste”, entonces, es motivarlos para que sigan trabajando para el siguiente parcial, ya vienen siendo menos teórico y más práctico, entonces, eso les motiva a los muchachos que si le echan más ganas en el tercer parcial, se puede compensar en el momento de estar en el intersemestral, si no sería todo trabajo de la semana, más a parte, otro examen. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

Una directiva comentó que en ocasiones hay inconformidad del alumnado con aspectos de las evaluaciones como, por ejemplo, los días en que se llevan a cabo: “quieren imponer como sus condiciones en lo de los exámenes, obviamente eso no pueden, sólo el maestro es el que lleva la batuta, pero ellos quieren imponer sus condiciones, y no se hace eso”

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017). Cuando se les preguntó a los estudiantes si se sienten motivados a seguir esforzándose cuando sus docentes los evalúan el 77.7% dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, mientras un 23.3% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Por su parte, el 94.4% de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la evaluación de aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión, un 5.6% estuvo en desacuerdo.

En síntesis, la evaluación de aula estimula los logros de la mayoría de los estudiantes, aunque no se detectaron procedimientos de coevaluación y heteroevaluación como señala el nuevo modelo educativo. Docentes, directivos y estudiantes coincidieron en que la manera de evaluar en su escuela les motiva a seguir esforzándose.

El séptimo indicador de la dimensión enseñanza-aprendizaje del espacio aula/cursó señala “Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración para el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 129). La principal forma en que se da esta colaboración es a través de las reuniones de padres de familia, las cuales se han explicado previamente, en donde los maestros les informan las calificaciones parciales y finales de los estudiantes a sus familiares. Pero también se apoya al alumnado de manera conjunta entre escuela y familia a través del programa de tutorías, quienes detectan a los estudiantes en situación de riesgo académico y, en caso de que sea necesario, agendan una reunión o se les telefona para informarles de la situación.

...a todos los alumnos con más de tres materias reprobadas los atiendo, llamo a las mamás, sabe qué, su hijo tiene tantas materias reprobadas, ya las mamás me dicen, yo ni siquiera sabía, les digo es que ya fue la junta y se te tocaron estos puntos y es importante que esté al pendiente porque en tal fecha posiblemente sea la segunda firma de boletas. También se les avisa a las mamás que no fueron a la junta de boletas, pero que son alumnos en caso críticos. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

Lo anterior está marcado en el propio programa nacional de tutorías: “Fortalecer la relación de los alumnos con sus padres, manteniéndoles informados sobre la situación académica de sus hijos, particularmente, cuando los estudiantes manifiestan problemas o conflictos” (Subsistema nacional, 2014b, p. 13).

Más allá de tutorías, el 55.6% de los docentes y directivos dijeron que nunca y casi nunca



los docentes trabajan junto con las familias para apoyar al alumnado en situaciones que afectan el aprendizaje y su participación, el 44.4% que siempre y casi siempre. Por otro lado, un 61.1% del personal docente y directivo señaló que nunca y casi nunca los profesores favorecen la inclusión de todo el alumnado y sus familias a través de su participación en actividades culturales, deportivas u otras, un 38.9% que siempre y casi siempre. En el trabajo de campo sólo se detectó este tipo de colaboraciones en los eventos del día de la madre, del padre y navidad, los cuales ya se comentaron, aunque los familiares suelen participar sólo como espectadores.

En cambio, cuando se les preguntó a éstos mismos si los docentes y familiares propician relaciones de colaboración para el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos, el 55.6% dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 44.4% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. En un porcentaje mayor que los anteriores, un 73.5% de los estudiantes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo que sus familiares colaboran con los profesores para apoyar su desempeño educativo.

En suma, la escuela sí tiene mecanismos para que docentes y familiares colaboren para el apoyo a las necesidades educativas del alumnado, aunque la colaboración no es directa en las aulas sino a través del intercambio de opiniones y establecimiento de acuerdos para que los familiares supervisen el progreso escolar de sus hijos o apoderados y la percepción de los actores escolares coincide con ello.

En la Tabla 36 se abrevian los resultados de la dimensión “El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” en el espacio aula/curso.

**Tabla 36. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión enseñanza-aprendizaje en el espacio aula/curso**

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. Los estudiantes desarrollan competencias socioafectivas y éticas para APRENDER A CONVIVIR a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua en instancias de formación tradicionales.	El nuevo modelo educativo de EMS considera el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas para aprender a convivir de manera sistemática y continua a través de las asignaturas, también en algunos programas federales y los del subsistema, aunque hay cierta resistencia de parte del profesorado en su implementación en las aulas.
B. Los estudiantes desarrollan competencias para APRENDER A SER personas íntegras, a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua, en las áreas de formación tradicionales.	Los estudiantes desarrollan competencias para aprender a ser a través de las diversas asignaturas de manera sistemática y continua, con cierta renuencia de docentes a llevar a cabo actividades extra a los contenidos de sus materias.
C. La gestión pedagógica en el aula incorpora la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado.	Sí se incluye la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado en la gestión pedagógica de las aulas, a través de inculcar la reflexión de los estudiantes en torno a estos temas, aunque no se hace constantemente.
D. Los docentes estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.	Principalmente por medio de los trabajos en equipo, los docentes sí estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos, pero hay excepciones e incluso docentes que más bien los desmotivan.
E. Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de los alumnos con NEE.	Sí existen ciertos apoyos hacia los alumnos con NEE, como que tutorías y orientación educativa los diagnostican, informan al profesorado y les dan seguimiento, pero no ha habido capacitación al personal docente para su atención, aunque algunos sí buscan estrategias para apoyar sus aprendizajes.
F. La evaluación de aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión.	La evaluación de aula estimula los logros de la mayoría de los estudiantes, aunque no se detectaron procedimientos de coevaluación y heteroevaluación como señala el nuevo modelo educativo.
G. Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración para el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos.	Sí hay mecanismos para que docentes y familiares colaboren para el apoyo a las necesidades educativas del alumnado, aunque la colaboración no es directa en las aulas sino a través del establecimiento de acuerdos.

El bachillerato tecnológico estudiado cumple en parte los indicadores de esta dimensión del espacio aula/curso: los procesos de enseñanza aprendizaje y la relación pedagógica apuntan al desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, aunque algunos docentes son renuentes a llevarlo a cabo en sus materias; hay profesores que sí estimulan el aprendizaje, pero otros provocan desmotivación en los estudiantes y; hay apoyos para que todos aprendan y participen, pero faltan recursos para los estudiantes con NEE.

*Dimensión relacional en el espacio aula/curso*

El primer indicador de la matriz UNESCO de la dimensión relacional del espacio aula/curso señala que “La comunidad curso co-construye un clima de respeto, cuidado mutuo,

cooperación y solidaridad” (Hirmas & Carranza, 2009), al respecto y como se explicará con detalle más adelante, hay una proporción de los grupos en donde se vive un clima de respeto, cuidado, cooperación y apoyo, otro porcentaje de salones en donde el clima es un tanto mixto con características positivas y negativas, pero también hay salones en donde se faltan el respeto, están divididos y no trabajan conjuntamente. Por lo que en el bachillerato no hay homogeneidad en lo que se refiere a este indicador.

Se les preguntó a los estudiantes sobre algunas acciones de construcción de clima del aula. Un 40.8% de los estudiantes dijeron que algunas veces se ayudan unos a otros en su salón de clase, un 37.6% que siempre y casi siempre, y un 21.7% que nunca y casi nunca. Una directiva comentó como una fortaleza el apoyo entre los estudiantes: “Qué fortalezas veo, bueno primeramente el alumnado, muchos de los alumnos sí apoyan a sus demás compañeros” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017).

El 39.0% de los estudiantes consideran que siempre y casi siempre las actividades en clase les enseñan a cooperar, dialogar y convivir con otras personas, un 39.0% que algunas veces y 21.9% que nunca y casi nunca. Ya se ha comentado que los docentes deben implementar en sus aulas los llamados momentos Construye T en los que se debe dar un tiempo de las clases para el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo cual ha sido implementado por una parte de los docentes, pero hay quienes no lo están llevando a cabo; también los cursos de orientación educativa y tutorías contribuyen con acciones de cooperación, diálogo y de mejora de la convivencia.

Pero el indicador menciona que se co-construye el clima escolar, esto es, no sólo lo que efectúan los docentes sino lo que hacen entre los estudiantes también, al respecto varios alumnos comentaron que en sus salones sí hay algunas prácticas de ayuda, cuidado, respeto y solidaridad, pero también hay actitudes contrarias a éstas como las distintas formas de violencia escolar.

El 72.3% del personal docente y directivo dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con que profesores y alumnos construyen en conjunto un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad en sus respectivos grupos escolares, un 27.7% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

En resumen, sí hay acciones de parte de la institución y los docentes que buscan fomentar un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad en las aulas del bachillerato, pero no se detectaron mecanismos de co-construcción, entre docentes y alumnos, de acciones al respecto. Los estudiantes llegan a tener prácticas que contribuyen a ello, ya que en varios grupos mencionaron que son unidos y se apoyan entre sí, aunque también prácticas que lo trasgreden como las diversas formas de violencia encontradas.

El segundo indicador de la dimensión relacional del espacio aula/curso de la matriz UNESCO indica “El profesor modela actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130). Una de las competencias docentes de la RIEMS es “Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el crecimiento sano e integral de los estudiantes”, lo que implica que “los educadores son partícipes de una formación multidimensional que comprende diversos aspectos. Se espera la preparación de un profesional de la docencia que también se desarrolle de forma integral para aspirar esa preparación sana, completa y total del estudiantado” (Carranza-Peña & Sandoval-Forero, 2015, p. 99).

Previamente ya se habían comentado estrategias pedagógicas de formación en valores y actitudes prosociales como entablar un diálogo con los alumnos para hacerlos reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones.

Aquí se complementa el indicador con algunos esbozos del trato de los docentes hacia los alumnos que comentaron algunos de los actores escolares. El 78.8% del personal docente y directivo dijo que siempre y casi siempre los profesores ofrecen un trato respetuoso al alumnado corrigiendo sus errores (sin utilizar apodos, insultos, burlas, gritos, exhibirlos, ignorarlos o marginarlos), un 22.2% que casi nunca. En general en las entrevistas grupales a estudiantes la opinión sobre los docentes y su trato fue positiva: “siempre están para explicarnos en todo lo que dudemos o nos apoyan en todo lo que necesitemos” (estudiante, hombre, TM, 5to semestre, comunicación personal, 05 de octubre de 2018), aunque hubieron excepciones, por ejemplo, un grupo de estudiantes del turno vespertino comentó un caso de un docente que sí se suele dirigir a ellos con groserías, aunque lo justifican: “[nos dijo] ‘Bájense a su desmadre’ y ya le tuvimos que bajar [...] No tantas [groserías les dice]. Él nos quiere hacer unas buenas personas para que un día vengamos y le enseñemos en la cara el título. Nos quiere hacer mejores, pero sí es duro con nosotros]” (estudiante,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018). Una directiva comentó sobre este docente y la relación dual que puede llegar a tener con el alumnado:

Siento que siempre va depender del maestro pero aquí pasa algo muy curioso, hay un docente [...] él es muy rudo, o sea, hasta como compañero de trabajo es muy pesado pero hay algunos alumnos que eso les gusta, de hecho ellos dicen "ojalá que todos fueran como por qué él tiene callado a todo el salón, porque a él le tienen miedo, está bien que todos fueran como en el" porque hay docentes que no pueden callar al grupo, [...] esa relación que pueden tener con un docente porque puede ser muy amado o muy odiado. (directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

Un directivo comentó que percibe un clima de respeto entre docentes y estudiantes: "he visto con otros compañeros del personal que sean docentes o trabajadores administrativos que los jóvenes se acercan con ellos con confianza, hay un clima sumamente favorable" (directivo, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre 2017). Otra directiva matizó, dijo que en ocasiones las relaciones maestro-alumno se ven afectadas por las conductas de parte del alumnado: "porque luego en clase también generas conflicto, generas rose porque no dejas de ser autoridad en un salón, entonces estás dando un tema, y pues siempre va a haber con los niños conflictivos, que se paran, que corren, pues que te hablan de mala manera o que se andan peleando y al llamarles la atención y eso no lo ven de buena manera" (directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017). Un docente dijo él busca cuidarse de caer en los comportamientos ofensivos que hay entre los estudiantes y de esa forma procura no fomentar ese tipo de actitudes negativas:

Y si bueno, en cuanto a las maniobras que se han aplicado es hablar individualmente con las personas para parar un poquito, o que dejen de suceder esas cosas [burlas, groserías, contacto físico, insultos], e incluso también me llegaron a aplicar a mí, a meterme como a su forma de comportarse, pero yo sin saberlo, una vez me preguntaron, yo también soy profesor de inglés, me preguntaron cómo se decía equis cosa en inglés, yo pensando que tenían la duda sincera de cómo se decía, y no, simplemente era para insultarse el uno al otro, entonces, ya entendía que muchas de las cosas que me preguntan nada que ver con la clase, entonces, pues aprendí a estar más despierto a ese tipo de cuestiones, pues para no alentar ese tipo de cuestiones que pasaban. (Docente, hombre, TV, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)



Una docente señaló la oportunidad que tienen para transformar la forma en que se comportan los alumnos:

Bueno, respecto a los chicos muchas veces pasa que empiezan a ser señalados por una situación y muchas veces ocurre que ellos, más bien, la gran mayoría de las veces ocurre que ellos no son ese acto. [...] Creo que también la figura de nosotros como maestros venimos a aportarles les ayuda a ellos a tener nuevas estrategias para convivir; porque al final, la verdad, somos la última figura que está allí para ellos por desgracia, entonces yo sí creo que sí hay casos así, que a lo mejor se nos sale de la norma donde hay mucha violencia; pero también, creo firmemente que no son ese acto, o sea, tienen la oportunidad de cambiar. (docente, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

Después se le preguntó al personal docente y directivo si los profesores promueven actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto, un 94.4% del estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo, y un 5.6% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

En síntesis, los docentes efectivamente promueven actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto, la principal estrategia que usan los profesores para esto es platicar con los alumnos para hacerles reflexionar sobre a las consecuencias de sus acciones, aunque hay casos en los que la relación docente-alumno llega a ser negativa.

El tercero de los indicadores de la dimensión relacional del espacio aula/curso dice “Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130).

Primero se aborda el tema de las normas de convivencia y disciplina en el aula. En el Artículo 12 del reglamento escolar para el alumnado, elaborado por el subsistema estatal, se incluyen una serie de obligaciones del alumnado dentro de las aulas como asistir “puntualmente a las clases y actividades escolares y cumplir con las obligaciones derivadas de las mismas”, cuidar el aseo persona, portar el uniforme oficial, permanecer “dentro del aula durante el desarrollo de las actividades escolares”, comportarse con disciplina dentro y fuera de clases, conducirse con respeto a los demás miembros de la comunidad escolar, está prohibido “usar gorras y lentes oscuros dentro de las aulas, laboratorios y talleres”, así como “cualquier dispositivo tecnológico durante las clases sin previa autorización del profesor”. Varias de estas obligaciones están señaladas como faltas menores a la disciplina.

De tal forma que el reglamento escolar ya trata de algunos aspectos disciplinarios y también de convivencia como el respeto entre los miembros de la comunidad escolar, aunque hay que aclarar que “cada docente maneja su reglamento, junto a su materia, pero todos los docentes hacen cumplir el reglamento del plantel, contamos con los dos reglamentos, el del docente y el del plantel” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017).

Al respecto, se les preguntó a los docentes y directivos sobre las normas de convivencia y disciplina en el aula. La mayoría, el 55.6%, del personal docente y directivo dijo que casi nunca los profesores involucran a los alumnos en la elaboración, aplicación y seguimiento de las normas de aula, el 44.4% que casi siempre; sin embargo, cuando se les preguntó a los alumnos si en su salón de clases participan en la elaboración de las normas de disciplina o de convivencia junto a los maestros, un 76.3% dijo que sí y un 23.7% que no, esto es, que los estudiantes consideran en mayor medida que sí plantean junto a sus docentes las normas del aula. Una directiva dijo que sí pueden opinar, más que colaborar en su realización:

Si pueden opinar, puede pasar, bueno, si están en desacuerdo con alguna regla, puede empezar y ya se les hace la explicación del por qué, o sea, nosotros les exigimos de que éste es el reglamento. A nivel dirección general nos hacen los reglamentos, con base en eso, nosotros, en el curso de inducción se les hace conocimiento de ese reglamento y como se debe de llevar a cabo. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

Un 56.6% de los docentes y directivos dijeron que siempre y casi siempre los maestros intervienen en situaciones de indisciplina, conflicto o violencia para que los alumnos aprendan a considerar las consecuencias de sus actos y realicen acciones de reparación del daño, mientras que un 44.4% que nunca y casi nunca. Aunque en los grupos de discusión varios alumnos comentaron que no siempre se sancionan algunos actos de indisciplina como platicar, reírse, comer y escuchar música en el aula, también se detectaron varios casos en los que sí.

El uso del teléfono móvil que una directiva señaló que es uno de los problemas de disciplina más importantes que percibe en la institución, “tenemos problemas, y yo creo que, en todas partes, es el celular. [...] Están en clases [y con sus manos simula que está utilizando un

teléfono móvil], con los audífonos, los maestros, en lo que me han tocado, en todas las clases que yo entrado, yo creo que no hay clase que el maestro no haya llamado la atención por el celular” (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017), problema que se agrava al no encontrar sanciones uniformes a esto:

Lo que pasa, yo le decía el director que si se los recogen, y dijo que no se los podía recoger, algunos maestros sí los recogen, bueno es de cada quien, porque hubo quien lo recogió y los mismos muchachos se los robaron [risas], y tuvieron que reponerlo, pero a mí me ha tocado que vengan, docentes, "maestra yo ya quite este celular, le dije que hasta el lunes" y yo lo resguardo, sí, es que si no se pone un escarmiento, yo pienso que los muchachos lo toman muy a la ligera, es depende, si maestra hace eso, ya los maestros dicen "este si está hablando en serio y nueva recoger el celular", si o sea, en cada clase es el celular, los audífonos, y obviamente si estás en el celular estás perdiendo atención a la clase. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

En otro tipo de faltas de disciplina que atentan a la sana convivencia, un docente que comentó las estrategias que utiliza para intervenir en situaciones de acoso escolar para que los alumnos aprendan a considerar las consecuencias de sus actos

Una forma que a mí me ha dado resultado para combatir el bullying, se da mucho *bullying* en el salón es aislar a esa persona que está dando *bullying* al frente o atrás, parado; a lo mejor suena *bullying* de mi parte, pero si me ha dado resultados, también tratarlos un poco más de cerca para poderlos revindicar o darles ciertas características de que no es bueno lo que están haciendo, si me acuerdo cuando estábamos con estos mismos problemas en 3ro C, no hubo mucho abandono a comparación del turno vespertino, entonces yo creo que una forma de que se pudiera combatir esto, es también con docentes con características fuertes; yo no me considero así, pero a la mejor combaten eso para hacer al alumno menos voluble en el sentido de la convivencia. También he sentido que, al alumno, al unir ese lazo como maestro muy afectivo, no es necesario que tu estés castigando, al principio si entienden ellos “es que el maestro me está agrediendo” pero al final entienden cuál es el fin que persigue un maestro con ellos lo comprenden y hasta termina el alumno defendiéndote como maestro. (Docente, hombre, TV, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

Esto es, que el docente toma algunas medidas disciplinarias restringidas (Fierro Evans, 2013) que no están consideradas en el reglamento y que pueden interpretarse como una forma de abuso hacia el alumnado como dejarlos de pie durante las clases, así como que

tiene la idea de que es necesario ser “duro con los alumnos” para que ellos respondan a la disciplina y que incluso terminan defendiendo ese tipo de trato.

También se les preguntó a los estudiantes sobre las normas de convivencia y disciplina en el aula, cuyos porcentajes de respuesta se presentan en la Tabla 37.

**Tabla 37. Normas de convivencia/disciplina en el aula, de acuerdo con los estudiantes (N = 572)**

Responde Sí o No según corresponda.		n	No	Sí		
¿En tu salón de clases los estudiantes junto a los maestros participan en la elaboración de las normas de disciplina o de convivencia?		562	23.7%	76.3%		
En la escuela se suspende a los estudiantes en caso de faltas al reglamento		560	25.2%	74.8%		
En la escuela se expulsa a estudiantes por faltas graves		554	22.9%	77.1%		
¿Los estudiantes participan en la determinación de consecuencias en caso de incurrir en una falta a las normas de disciplina o convivencia del salón de clases?		551	35.9%	64.1%		
En tu salón de clases ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones?	n	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Las medidas de disciplina que aplican los profesores en el salón de clases son justas y adecuadas cada situación	566	6.9%	15.9%	36.2%	30.0%	11.0%
		22.8%			41.0%	

Un 41.0% de los alumnos dijeron que siempre o casi siempre las medidas de disciplina que aplican los profesores en el salón de clases son justas y adecuadas para cada situación, un 36.2% que algunas veces y un 22.8% que nunca y casi nunca. Esta dispersión de las respuestas sobre si las estrategias disciplinarias de los docentes son justas fueron corroboradas por un par de directivas, la primera dijo que por lo regular sí lo son, pero hay casos en los que no.

En general está bien, sí se quejan de algunos maestros, pero hígole, son maestros que ya, son jóvenes, la verdad, son jóvenes, pero son muy rígidos; parecen que vienen de las escuelas viejas y sí son muy inflexibles en muchas cuestiones. [...] Algunos sí son muy feos de modos, eso sí lo diría, vamos, como que se olvidan de que los alumnos son humanos pero ellos sí pueden llegar tarde, ósea, ellos los maestros pueden llegar tarde, yo me fijo; y yo por ejemplo a mí me da pena llegar tarde al grupo cuando yo a veces les digo a los alumnos que no lleguen tarde, porque yo a ellos sí los veo muy quitados de la pena, llegan 20 minutos tarde y así exigiendo “metete, cállate, siéntate, no traes la tarea, ah muy bien, o para hoy era la libreta, yo te dije que era para hoy y no hay otro día”, siendo que para cuando a ellos se les piden las planeaciones, no las traen, se supone que las tienen que entregar y si piden otros días, entonces, yo digo que hay que tener congruencia; si soy totalmente exigente, es porque yo también como persona sé cumplir de esa manera, pero sí, como que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

siempre se nos olvida de que son humanos. (Directiva, mujer, TV, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

La segunda mencionó que hay ocasiones en los que no son justos, porque son demasiado estrictos y hay casos donde los alumnos merecen una oportunidad.

A veces no, por eso yo hablo con ellos, si hay, a veces son muy estrictos, mucho, muy estrictos, y si yo veo que el muchacho tiene el potencial y que nada más está fallando con este maestro, entonces sí trato de que haya una apertura del maestro, sí, porque pues si va bien, no hay nada más con lo que falla ¿por qué no darle otra oportunidad? (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 24 de octubre de 2017)

Por otra parte, sobre las sanciones, aunque ya se ha comentado previamente cuáles son para los casos de faltas menores, graves y muy graves, se les preguntó a los estudiantes si participan en la determinación de consecuencias en caso de incurrir en una falta a las normas de disciplina o convivencia del salón de clases, el 64.1% del estudiantado dijo que sí y un 35.9% que no, que es un porcentaje un tanto menor al que dijo que participa en la elaboración de las normas. También se les cuestionó a los alumnos si en su plantel se suspende y expulsa al alumnado: un 74.8% de los estudiantes dijeron que en la escuela sí se suspende a los estudiantes en caso de faltas al reglamento, un 25.2% que no; mientras que un 77.1% dijo que en la escuela se expulsa a estudiantes por faltas graves, un 22.9% que no. Llama la atención que un porcentaje mayor considera que se expulsa a estudiantes respecto a los que dicen que se les suspende, siendo que en el reglamento escolar la suspensión está marcada como una sanción en casos de faltas graves y las expulsiones sólo ocurren en casos excepcionales y con el visto bueno de la dirección estatal del subsistema.

Pasando tema del manejo de los conflictos en las aulas es importante señalar que los “conflictos están siempre presentes en las relaciones humanas. Cuando sabemos cómo abordarlos y contamos con apoyo para hacerles frente son fuente de aprendizaje y desarrollo” (SEDU, 2014, p. 3), además de que pueden fungir como palancas de transformación social (Cascón Soriano, 2007). Sobre esto se le preguntó al personal docente y directivo si los profesores median los conflictos entre los alumnos considerando a todas las partes involucradas, el 72.2% dijo que siempre y casi siempre, el 28.8% que nunca y casi nunca, mientras que un 37.1% de los estudiantes dijeron que siempre y casi



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

siempre se dialoga junto a sus profesores sobre los conflictos y se reconoce la responsabilidad de los implicados, un 35.8% que algunas veces y un 27.1% que nunca y casi nunca. Esto es, hay un porcentaje mayor de docentes que de estudiantes que considera que sí se dialoga en conjunto sobre los conflictos.

Después se hicieron tres preguntas al alumnado sobre lo que hacen los estudiantes y profesores ante un conflicto: la primera, fue si reflexionan sobre sus causas, a lo que un 36.2% respondió que siempre y casi siempre, un 37.4% que algunas veces; la segunda sobre si reflexionan sobre sus consecuencias, a lo que un 37.2% dijo que siempre y casi siempre, un 36.4% que algunas veces y un 26.4% que nunca y casi nunca y; la tercera sobre si buscan alternativas para su solución, donde un 44.9% dijo que siempre y casi siempre, un 35.0% que algunas veces y 20.0% que nunca y casi nunca. Llama la atención que se reflexiona más sobre las consecuencias, que de las alternativas de solución y las causas.

Por su parte, el 55.6% del personal docente y directivo dijo que siempre y casi siempre los profesores implementan con los alumnos actividades que les permiten adquirir herramientas y desarrollar habilidades para resolver los conflictos de forma pacífica, un 44.4% que nunca y casi nunca. De manera más general, el 78.8% de los docentes y directivos estuvieron de acuerdo con que los profesores y los estudiantes trabajan de manera colaborativa en la construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula.

En suma, si bien los estudiantes pueden opinar sobre las normas de las aulas, en realidad están elaboradas por sus docentes y la dirección general del subsistema, las cuales tienen un énfasis mayor en la disciplina que en la convivencia. Sobre la resolución de conflictos en las aulas, sí hay diálogo con los docentes para buscar solucionarlos, aunque suelen terminar en una sanción disciplinaria a la que se llega a través de cierto consenso entre directivos y familiares. No hay un enfoque de provención (Cascón Soriano, 2007), esto es, de desarrollo de capacidades para la resolución pacífica de conflictos, y tampoco se consideran sanciones pedagógicas ante la transgresión de las normas sino punitivas como la suspensión y expulsión.

El cuarto indicador de la matriz UNESCO de la dimensión relacional del espacio aula/curso

dice “Los docentes aplican procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con dificultades de relación y problemas de conducta, en ‘riesgo social’ o trastornos más graves de personalidad” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 130), al respecto ya se han comentado algunos mecanismos escolares de detección de alumnos en situación de riesgo como los que se realizan a través de orientación educativa, tutorías y servicios escolares por medio del monitoreo de las inasistencias y de las calificaciones, a los que después de ser identificados se le agenda una entrevista individual con las personas encargadas de orientación y tutorías. Sin embargo, por la falta de un protocolo claro y obligatorio, una directiva señaló que se dificulta la operación de estos programas de detección, por la falta de participación de los docentes y por el reducido tiempo de atención a alumnos que tienen en orientación educativa y tutorías:

No, la indicación es que ellos me manden la foto de sus listas y yo de ahí saco que alumno, pero eso a mí a veces se me complica porque las fotos a veces me las mandan medio chuecas, “si ustedes identifican algún alumno que esta semana le llamó la atención porque faltó, porque es un niño que trabaja y esta semana no está trabajando, eso repórtenmelo, así como bien”. Dado, lo que pasa es lo siguiente, yo nada más tengo 14 horas, por ejemplo, el día de hoy sólo vengo dos horas y estos no son todos los maestros, son cuatro maestros y ve todos los alumnos que son, entonces a veces para mí es imposible verlos a todos. [...] Estos son los reportados de esta semana, de esta semana y nada más son cuatro docentes y son 20 o 20 y algo, sí es bien complicado darle seguimiento, lo que yo hago es si un maestro me reportó a un alumno y coincide en que otro maestro me lo reporta, entonces ya es más prioridad para mí, pero no hay un formato establecido así, así como de "tienen que llenarme esto y luego me lo mandan". [...] No, yo sé que hay quienes no, yo sé que hay maestros que sí me lo reportan bien, así como con santo y seña, así de "no hizo esto, esto y esto" y hay otros maestros que no. (directiva, mujer, TM, comunicación personal, 19 de octubre de 2017)

Otra medida en las aulas de detección de estudiantes en situación de riesgo, en este caso restrictiva, es el denominado operativo mochila segura del que ya se ha comentado previamente, en el que buscan drogas y armas entre las pertenencias del alumnado, con la colaboración de padres de familia.

Se les preguntó a los estudiantes sobre el apoyo de los docentes a estudiantes en situación de riesgo en sus aulas. Un 43.1% de los estudiantes dijeron que los profesores siempre y

casi siempre toman medidas para mejorar la conducta de los estudiantes y les dan resultado, un 40.0% que algunas veces y un 16.9% que nunca y casi nunca. El 42.8% de los alumnos dijeron que siempre y casi siempre los profesores conversan con los alumnos que tienen problemas escolares o personales y les ayudan, un 32.9% que algunas veces, mientras que el 24.3% que nunca y casi nunca. Sobre si los profesores realizan acciones para mejorar el desempeño académico de los alumnos y les funcionan, el 39.2% de los alumnos dijeron que algunas veces ocurre, el 38.8% que siempre y casi siempre, así como un 22.0% que nunca y casi nunca. Llama la atención que los estudiantes consideran que los docentes les ayudan en cuanto a problemas personales y de conducta, en mayor medida que respecto a los problemas académicos.

Por su parte, el 66.7% del personal docente y directivo estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los profesores aplican procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con dificultades de relación y problemas de conducta, en riesgo social o trastornos de personalidad, por un 33.3% que estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

En síntesis, de manera institucional se tienen procedimientos para la detección y derivación de estudiantes con dificultades relacionales, problemas de conducta, en riesgo social o trastornos de personalidad, en los cuales una parte de los docentes participan de manera activa, aunque otros son renuentes a ello. Sobre el apoyo de los docentes a alumnos con problemas personales, de conducta y académicos más de una tercera parte por lo menos algunas veces sí lo llevan a cabo.

En la Tabla 38 se presentan los resultados de la dimensión “El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina” en el espacio aula/curso.

**Tabla 38. Indicadores de la matriz UNESCO: Dimensión relacional en el espacio aula/curso**

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. La comunidad curso co-construye un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad.	<p>Sí hay acciones de parte de la institución y los docentes que buscan fomentar un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad en las aulas, asimismo los estudiantes tienen prácticas que contribuyen a ello, aunque también prácticas que lo trasgreden; no se detectaron mecanismos de co-construcción, entre docentes y alumnos, de acciones al respecto.</p>
B. El profesor modela actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto.	<p>Los docentes sí promueven actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto, la principal estrategia que usan es platicar con los alumnos para hacerles reflexionar sobre a las consecuencias de sus acciones, aunque hay casos en los que la relación docente-alumno es negativa.</p>
C. Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula.	<p>Los estudiantes pueden opinar sobre las normas de las aulas, pero están elaboradas por sus docentes y la dirección general del subsistema, las cuales tienen un enfoque en la disciplina más que en la convivencia y no consideran sanciones pedagógicas sino punitivas como la suspensión y expulsión. Sobre la resolución de conflictos en las aulas sí hay diálogo con los docentes para buscar solucionarlos, aunque suelen terminar en una sanción disciplinaria a la que se llega a través de cierto consenso entre directivos y familiares, pero no hay un enfoque de provención.</p>
D. Los docentes aplican procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con dificultades de relación y problemas de conducta, en "riesgo social" o trastornos más graves de personalidad.	<p>Se tienen procedimientos institucionales para la detección y derivación de estudiantes en situación de riesgo, en los cuales una parte de los docentes participan de manera activa, aunque algunos otros son renuentes a ello. Sobre el apoyo de los docentes a alumnos con problemas personales, de conducta y académicos una tercera parte sí lo llevan a cabo por lo menos algunas veces.</p>

Los indicadores de la matriz UNESCO de esta dimensión del espacio aula/curso se cubren de manera parcial: el clima de relaciones en las aulas no se co-construye entre docentes y alumnos, aunque hay acciones de docentes y alumnos que contribuyen a ello; las normas del aula tampoco se construyen entre estudiantes y profesores, sino que dependen de éstos últimos y del reglamento del subsistema, y están enfocados en la disciplina más que en la convivencia; la resolución de conflictos se suele realizar a través de la mediación de los docentes o la sanción de parte de los directivos, pero no hay un enfoque de provención de los mismos; hay docentes que contribuyen con los mecanismos de detección de alumnos en situación de riesgo y los canalizan para que puedan recibir apoyo.

De tal forma, que la gestión de la convivencia en el espacio aula/curso en el bachillerato tecnológico estatal donde se realizó la investigación tiene sus claroscuros, ya que, si bien se toman medidas para mejorar las relaciones entre el alumnado, éstas se encuentran encaminadas más bien a regular las conductas disruptivas y los propios estudiantes registraron las formas en que cotidianamente burlan las normas del aula. Además no se

adopta el desarrollo de competencias prosociales como un objetivo integral de la educación sino como una acción más que el sistema educativo obliga a los docentes a llevar a cabo y no se incluye a los estudiantes en la construcción conjunta de proyectos ni en la determinación de los acuerdos de convivencia y disciplina del salón de clases, esto es, que se carece de un enfoque de fortalecimiento de la convivencia basado en la inclusión, la democracia, los derechos humanos y la paz, siendo que este es un espacio privilegiado para ello y que tiene el potencial de configurarse como un marco propicio para la actividad académica “favoreciendo su desarrollo y sus logros” (Hirmas & Carranza, 2009, p. 123).

#### *4.3.3. Prácticas de convivencia en el espacio aula/grupo*

Ya se ha comentado sobre la heterogeneidad de las prácticas de convivencia y la relevancia que la regulación de los tiempos tiene en la escuela, ambas características impactan en el espacio aula/grupo que es el lugar en el que mayor tiempo permanecen los estudiantes, en el que más interactúan cotidianamente y en el que propiamente se lleva a cabo la tarea educativa del plantel estudiado.

Las formas en que se relacionan cotidianamente en el aula fueron principalmente captadas por los propios estudiantes a través de la fotografía etnográfica colaborativa, en donde a través de imágenes retrataron lo que ocurre dentro de sus salones. Las prácticas de convivencia fueron semejantes en el turno matutino y en el vespertino, por lo que se decidió presentarlas de manera conjunta.

En la Figura 45 se presenta la fotografía de un estudiante del turno matutino a la que denominó “empezando el día”, sobre la que comentó que “eso fue en la mañana, también en clase, el profe iba a empezar y todos estaban en su rollo” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018). En la imagen se muestra una escena cotidiana dentro de un grupo que se encuentra justo antes de comenzar la primera hora de clases, en donde están organizados en filas paralelas de frente al pizarrón y donde ocurren al mismo tiempo una diversidad de prácticas, no sólo de convivencia como que varios alumnos se encuentran platicando con uno o más de sus compañeros, una estudiante revisa su teléfono móvil, un alumno bostezando, otro recargado en su banca, un par de escribiendo en sus libretas y algunos otros poniendo atención a lo que ocurre al frente del aula.





**Figura 45. Fotografía etnográfica colaborativa: empezando el día (estudiante, hombre, TM, 4º Sem., 21/05/2018, 7:34 a.m.)**

Platicar entre clase y durante clases es una de las prácticas de convivencia más comunes en las aulas del plantel, en la Figura 46, se presenta otra fotografía que tomó un alumno del turno matutino durante clases a la que tituló “así conviven mis compañeros” sobre la que comentó que “estaban comadreando en la mera orillita y también había clases, ahí estaba [nombre del alumno] agarrándose su cara [risas]” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018). En la fotografía se encuentra en segundo plano un grupo de cinco estudiantes hombres platicando, mientras una alumna tira de la capucha de uno de ellos. Aunque platicar en clases suele ser una acción no permitida, el alumno dijo que no les llamaron la atención.



**Figura 46. Fotografía etnográfica colaborativa: empezando el día (estudiante, hombre, TM, 6º Sem., 21/05/2018, 8:34 a.m.)**

Comer en el salón entre clases o durante las mismas es otra práctica que ocurre dentro de las aulas, algunas veces como en la Figura 47 se hace en compañía de otros compañeros, aunque también se suele hacer de manera individual, la imagen fue tomada por una alumna del turno matutino y la tituló “comiendo en el salón”.



**Figura 47. Fotografía etnográfica colaborativa: Comiendo en el salón (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 28/05/2018, 7:34 a.m.)**

Varios estudiantes del turno matutino comentaron que a la hora de entrada al plantel es “la

hora de los tamales” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018), lo que indica lo rutinario de esta práctica, que se realiza durante las clases, aunque también sea una práctica que normalmente se prohíbe por los docentes, “a mí me quitaron el otro día el lonche [...] y ya no te lo regresan” (estudiante, mujer, TM), a pesar de que no esté señalado en el reglamento escolar.

Hacer trabajos o tareas en el aula es una práctica cotidiana en las aulas del plantel, lo que en ocasiones realizan dos o más estudiantes en conjunto, como en la Figura 48, aunque también se hace de manera individual. Esta práctica también la suelen hacer en las pausas entre las clases, pero también en las clases. La siguiente fotografía fue tomada por una alumna del turno matutino y la denominó precisamente “haciendo la tarea en el salón”.



**Figura 48. Fotografía etnográfica colaborativa: Haciendo la tarea en el salón (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 28/05/2018, 7:10 a.m.)**

Un estudiante del turno vespertino tomó la siguiente fotografía (ver Figura 49) que tituló con un *emoji* de una cara feliz con lentes, la que presenta en primer plano a tres alumnos, dos de los cuales durante la clase se estaban tomando una *selfie*, mientras en segundo plano hay dos alumnos trabajando en sus computadoras y el docente en su escritorio.



**Figura 49. Fotografía etnográfica colaborativa: B) (estudiante, hombre, TV, 4º Sem., 28/05/2018, 6:23 p.m.)**

Aunque la técnica de recolección de información consistía en tomar fotografías, ésta es una práctica que cotidianamente realizan los estudiantes entre clases e incluso durante ellas, como en la imagen anterior, aunque está considerado una falta menor a la disciplina el “Usar cualquier dispositivo tecnológico durante las clases sin previa autorización del profesor” como lo señala el Artículo 14, inciso XII, del reglamento de la escuela.

Tomarse fotografías no es la única práctica de convivencia que involucra el uso del teléfono móvil, mostrarse contenido multimedia a través de él es otra forma en la que se relacionan los alumnos, como en la Figura 50 tomada por una alumna del turno matutino a la que denominó “convivencia en clases”, donde un grupo de tres estudiantes durante clases están viendo el teléfono de uno de ellos. Si bien es una práctica de convivencia el mostrarse el teléfono celular, principalmente ver el móvil es una acción que se hace de manera individual “el mucho uso del teléfono tengo compañeras [...] que toda la clase se la pasan así con el teléfono como si no hubiera maestro” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018), lo cual fue confirmado por varios alumnos que es algo que ocurre habitualmente en los distintos salones del plantel, “es que nos mandan Whats [risas] y los grupos que nos meten, no pues no” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018), aunque algunos acotaron que “nosotros agarramos el teléfono pero cuando acabamos el trabajo [...] o cuando revisan libretas” (estudiante, hombre, TV), pero la



mayoría comentó que “a todas horas” (estudiante, mujer, TV).



**Figura 50. Fotografía etnográfica colaborativa: convivencia en clases (estudiante, mujer, TV, 2º Sem., 22/05/2018, 3:27 p.m.)**

Se les preguntó a los alumnos si son cotidianas estas escenas en las que no están prestando atención a la clase o a los docentes, cuyas respuestas variaron, hay grupos que no ponen atención, otros que sí, y algunos donde una parte del alumnado sí y la otra no: “la mitad, unos están en su cotorreo, otros están poniendo atención” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “a veces no les hacemos caso” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “ igual que ella, unos sí y otros no” (estudiante, mujer, TV) y “en el mío si ponen” (estudiante, hombre, TV). Otro ejemplo de esto se muestra en la Figura 51 que presenta una fotografía de un alumno del turno vespertino, a la que tituló “aquí de huevones”, sobre la que comentó que “no estábamos haciendo nada. [...] sí estábamos en clase, nada más que, también es con ese mismo profe que le digo que nunca le hacemos caso y cada quien estaba en lo suyo” (estudiante, hombre, TV).





**Figura 51. Fotografía etnográfica colaborativa: aquí de huevones (estudiante, hombre, TV, 2º Sem., 23/05/2018, 2:55 p.m.)**

Hay que aclarar que imágenes como la anterior no hacen referencia directamente a la convivencia escolar por ser prácticas individuales, aunque están relacionadas con la disciplina y la gestión de la misma, así como con la gestión pedagógica del aula al encontrarse en clases.

Otra práctica individual que involucra el uso de dispositivos electrónicos, relacionada con la disciplina y su gestión es oír música durante las clases como se presenta en la Figura 52, fotografía tomada por una alumna del turno matutino a la que precisamente nombró “escuchando música en clase”. Como ya se mencionó el uso de dispositivos electrónicos en clases sin autorización del docente está prohibido por el reglamento escolar, los alumnos comentaron que si los profesores están exponiendo y se dan cuenta que alguien está oyendo música los reconvienen y les dicen que “se quiten sus audífonos” aunque el reglamento señala que se debe reportar a la dirección del plantel para que ahí se haga una amonestación verbal o escrita. Aunque hay ocasiones en que los docentes permiten que los estudiantes hagan esto, “la de dibujo técnico nos deja escuchar música cuando estamos dibujando y hay maestros que cuando no estamos haciendo nada también podemos escuchar música” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



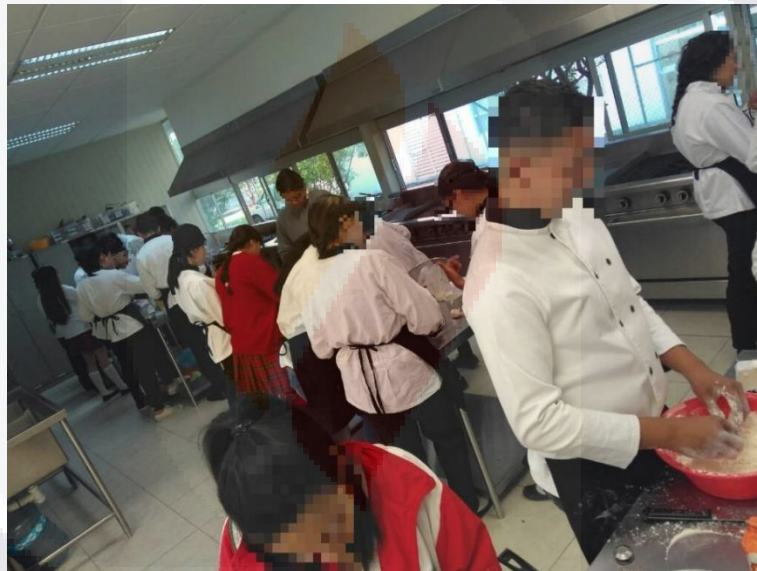
**Figura 52. Fotografía etnográfica colaborativa: escuchando música en clase (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 29/05/2018, 7:25 a.m.)**

Aunque como se muestra en la imagen anterior es una práctica individual, hay ocasiones en las que escuchar música en las aulas se convierte en una práctica de convivencia: “a veces se conectaban a las bocinas y ponían música” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “hasta cantamos” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018), esto es, que a través de conexión *bluetooth* se conectan a las bocinas digitales con las que están equipadas las aulas y ponen canciones para escucharlas en grupos e incluso cantarlas. Por ejemplo, en la Figura 53 se presenta la fotografía de una alumna del turno vespertino la que llamó “aquí bailando”, la cual la tomó porque “las vi bailando y dije ‘deja les tomo esta foto’” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Figura 53. Fotografía etnográfica colaborativa: aquí bailando (estudiante, mujer, TV, 4º Sem., 23/05/2018, 5:45 p.m.)**

La cotidianidad de los grupos escolares no transcurre sólo dentro de un aula específica, aunque por lo general es así, sino que hay otros espacios como los laboratorios de la escuela en donde se llevan a cabo las clases y los estudiantes pasan tiempo juntos, por ejemplo, en la Figura 54 se muestra una fotografía tomada por una alumna del turno matutino que nombró "Preparando tartaletas" y dijo que la tomó "porque todos se veían muy bonitos trabajando [risas]", señalando que esta es una escena habitual cuando están en laboratorio de preparación de alimentos donde por equipos trabajan en la realización de diferentes recetas, señaló que en su "equipo pues a veces sí se desorganizan mucho y hay algunos otros que también, pero lo bueno es que si nos faltan cosas entre todos estamos 'ah, ¿me lo prestas?, 'sí, está bien'" (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Figura 54. Fotografía etnográfica colaborativa: preparando tartaletas (estudiante, hombre, TM, 4º Sem., 30/05/2018, 7:58 a.m.)**

La escuela cuenta con otro laboratorio que es el de computación, usado por varios grupos para materias específicas, pero también por algunos grupos como su salón de clases regulares como algunos de la especialidad de Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo.

Una de las principales estrategias docentes, no sólo pedagógicas, sino de gestión transversal de una sana convivencia, son los trabajos en equipo, varios estudiantes comentaron que esto se realiza cotidianamente en sus aulas como en la Figura 55,

fotografía tomada por una alumna del turno matutino a la que llamó “trabajando”, donde se ve el grupo organizado en diferentes equipos mixtos, la mayoría compuesto por cuatro estudiantes.



**Figura 55. Fotografía etnográfica colaborativa: trabajando (estudiante, hombre, TM, 4º Sem., 28/05/2018, 11:29 p.m.)**

En los equipos tienen que colaborar para alcanzar ciertos objetivos trazados por los docentes; sin embargo, varios alumnos estudiantes señalaron que no suelen funcionar adecuadamente: “empiezan a platicar, a hacer más cosas que no son del trabajo [...] cada quién su desmadre y no hacemos nada” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018), “se descontrolan [...] muy platicones” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

Los alumnos comentaron que generalmente ellos mismos deciden con quiénes forman sus equipos de trabajo, no los docentes, “nosotros, cada quien su grupito” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018) y añadieron que lo prefieren de esta manera porque “ya tienes más confianza con los que te juntas” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

Platicar, comer juntos, trabajar en equipos, ver el teléfono móvil, descansar o dormir son prácticas cotidianas en las aulas que se desarrollan en la cotidianidad de los grupos escolares del plantel estudiando, una muestra de estas situaciones heterogéneas y



simultáneas se exhiben en la Figura 56, tomada por un estudiante del turno matutino a la que denominó “en clase trabajo en equipos”. El alumno autor de la fotografía comentó que “es del mismo proyecto con la maestra [...] pero también ahorita que estaba viendo la foto, no me fijé, pero por ejemplo las del fondo se ve que están, no sé si dormidas, pero se ve que están así [recargadas en la banca]” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Figura 56. Fotografía etnográfica colaborativa: en clase trabajo en equipos (estudiante, hombre, TM, 6º Sem., 21/05/2018, 8:40 a.m.)**

De tal forma que los trabajos en equipo son prácticas docentes recurrentes en las aulas del plantel, las cuales aparte de tener objetivos académicos, también tienen la intención de mejorar las relaciones y el clima del aula; sin embargo, los estudiantes opinaron que el trabajo académico de esta forma suele ser un tanto desorganizado y los alumnos en lugar de cooperar en base a los objetivos escolares, terminan platicando de otros temas, comiendo y viendo el celular, que en última instancia sería una consecuencia no buscada de la estrategia original que se convierte en un espacio de convivencia informal.

Los trabajos en equipo no son la única estrategia de mejora de la convivencia que fue retratada por los estudiantes a través de la fotografía etnográfica colaborativa, los “convivios” son acciones eventuales que buscan mejorar el clima del aula, romper con la cotidianidad de las clases y convertir en un espacio de convivencia entre los estudiantes



junto a sus docentes que fungen como tutores de grupo. En la Figura 57 se presenta una fotografía llamada “comida para el convivio del salón” tomada por una alumna del turno matutino el día previo al día del estudiante, que se celebra el 23 de mayo de cada año del que ya se ha comentado con anterioridad, en el que en cada salón realizaron un convivio después del receso en el que se organizaron junto a un docente para llevar comida y convivir en el aula de manera más distendida que en la habitualidad de las clases. El lado negativo que comentaron los alumnos sobre este tipo de convivios es que los estudiantes continúan conviviendo con sus mismos subgrupos informales, “sí podría funcionar, pero yo digo que, como los mismos grupos, a los mismos grupitos como ya se conocen hay algunos que se cierran y ya no incluyen a más gente” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018).



**Figura 57. Fotografía etnográfica colaborativa: comida para el convivio del salón (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 23/05/2018, 10:28 a.m.)**

Otra estrategia institucional que busca mejorar la convivencia escolar y el clima del aula, buscando romper la regularidad de las clases, es lo que denominan como la semana temática, en la que los estudiantes de 6to semestre van disfrazados cada día de acuerdo a un tema que se acuerda previamente como ir en pijamas o como en la década de 1960 como en la fotografía de la Figura 58, la cual fue tomada por un alumno del turno matutino y la denominó “en clase semana temática vaselina”.



**Figura 58. Fotografía etnográfica colaborativa: en clase semana temática vaselina (estudiante, hombre, TM, 6º Sem., 30/05/2018, 9:23 a.m.)**

Sobre la imagen anterior el estudiante comentó que “estábamos ahí en clase, [...] una de mis compañeras está peinando a otra compañera, [...] fue por lo de la semana temática de que se decide de diferentes [disfraces], por ejemplo, el lunes fue de pijama, pues ese día tocó de vaselina”.

La convivencia en las aulas no sólo se da entre y durante las clases sino cuando hay sesiones u horas libres, que es cuando algún no asiste a dar una de sus clases y no hay otra persona que lo pueda suplir, lo cual según los estudiante ocurre frecuentemente y según los directos en pocas ocasiones, la regla no escrita es que los alumnos deben permanecer en sus aulas, aunque “hay veces que no se dan cuenta de que no vino el profe y pues nos salimos” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018). Con anterioridad se comentó que es lo que suelen hacer en el espacio escolar en estos tiempos libres, aquí se presenta lo que sucede cuando los estudiantes se quedan dentro de sus aulas como en la Figura 59 donde se muestra una fotografía de una alumna del turno matutino titulada “sesión libre y pocos alumnos asistieron”.



**Figura 59. Fotografía etnográfica colaborativa: sesión libre y pocos alumnos asistieron (estudiante, mujer, TM, 4º Sem., 22/05/2018, 8:22 a.m.)**

En la imagen anterior se muestra como en las sesiones libres se suelen replicar las prácticas que ocurren entre o durante las clases como un grupo de alumnas platicando, dos alumnos hablando entre sí, un estudiante viendo su teléfono celular y en primer plano un estudiante comiendo.

Otra fotografía nombrada “hora libre” tomada por un alumno del turno matutino, la cual tomó “no pues nada más vi que no estaban haciendo nada y pues dije ‘de aquí son’ [risas]” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018). Fue en una sesión en la que no asistió su maestro, en la que hay algunos alumnos dormidos, “otros platicando, otros en el celular, ese posando [risas]” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 06 de junio de 2018), escena con la cual varios estudiantes coincidieron en que refleja la regularidad de lo que ocurre cuando tienen hora libre.



**Figura 60. Fotografía etnográfica colaborativa: hora libre (estudiante, hombre, TM, 4º Sem., 21/05/2018, 10:13 a.m.)**

Dormirse en los salones, como en la imagen anterior, es una práctica, no de convivencia, pero que refleja algo de la cotidianidad de lo que ocurre dentro de las aulas. Respecto a lo cual los estudiantes coincidieron en que suele ocurrir con frecuencia, lo cual hacen tanto entre clases, en horas libres o incluso “en las clases, en química es donde más me duermo” (estudiante, hombre, TM), dijeron que no los regañan, no porque esté permitido sino porque “o sea no te duermes enfrente de la maestra” (estudiante, mujer, TM).

Para cerrar la descripción de la cotidianidad en los salones escolares, en la última hora del turno vespertino la presencia de los alumnos en las aulas disminuye considerablemente, la mayoría de los grupos cubre su horario antes de las 20:00 hrs: “A esta hora, solamente se encuentran cuatro salones con estudiantes, ni siquiera los laboratorios y el salón de usos múltiples, ya la circulación es muy poca, la escuela se encuentra muy oscura, especialmente todo lo que es la parte posterior de la cafetería” (Observación etnográfica, 05/03/2018, 20:07:59).

Los estudiantes no retrataron en sus fotografías actos de violencia escolar, cuando se les preguntó en la cartografía social y en el análisis metafórico si identificaban algún riesgo o violencia en sus aulas la mayoría respondió que no veían ninguna de las dos en sus grupos, “no, todo tranquilo” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018), mientras algunos mencionaban que sí hay problemas de violencia en sus salones pero “de



juego nada más” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018), así como los problemas que se deriva de lo que los alumnos denominan como “carrilla”, o burlas entre amigos, la cual ya se explicó previamente: “nada más enojos de que no aguantan la carrilla, o hay algunos con los que no te llevas, te dicen cosas y pues obviamente no es del agrado” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

En la observación etnográfica también se registraron algunos eventos de insultos y burlas en los salones de clase, por ejemplo, “cuando pasé por una de las aulas, una alumna estaba gritándole efusivamente a su compañero que se sentara, después uno de los estudiantes le respondió ‘cálmate que se te va a salir el niño’” (Observación etnográfica, 05/03/2018, 12:45:06), en otra ocasión que se estuvo pasando a las aulas para reclutar a estudiantes para las técnicas de cartografía social y análisis metafórico, se presenciaron varias burlas machistas entre estudiantes: “en algunos de los grupos hubo algunas bromas, por ejemplo: le decían al hombre que necesitan un hombre y una mujer, no dos mujeres; también otro mencionó un albur [frase de doble sentido], gritó ‘pasa chico’ y todos los hombres se rieron y; en otros grupos también hubo bromas despectivas por el estilo” (Observación etnográfica, 02/04/2018, 11:17:08). En una investigación realizada en escuelas de la provincia de Colombia señalaron como un foco rojo la violencia en las aulas: “Es una alerta en la convivencia que el aula sea el lugar de referencia para los estudiantes [...] como espacio en donde se dan las conductas agresivas, y más aún cuando el agresor está en ese mismo lugar” (López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo, & Urrea-Roa, 2013, p. 405).

Las prácticas de convivencia en el aula retratadas por los propios estudiantes en su mayoría son vistas por los docentes como actos de indisciplina como platicar en clase, mostrarse el celular, comer juntos, ayudarse en trabajos atrasados o de otras materias, tomarse fotografías, escuchar música en las bocinas de los salones y bailar, aunque también hay momentos en los que se los llegan a permitir como en los convivios y algunas de estas prácticas también en las sesiones libres y en los tiempos que hay entre cada asignatura. Una directiva dijo que los estudiantes en los salones de clase “se llevan de relajo” y explicó que se refiere a “que estén platicando, que en clase en vez de estar trabajando, en vez de estar poniendo atención, pues entonces, más bien se distraen en el juego, no sé, que si están lanzándose bolitas, si están platicando así, a esto me refiero con esto del relajo”



(directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017), también en el trabajo de campo se registraron estas prácticas cotidianas. Esto es similar a lo que Gollás Núñez (2016) encontró en una escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara en donde “identificamos a las prácticas de disciplina como un elemento que entra en tensión con las prácticas de los niños (correr, jugar, platicar)” (p. 217), en este caso el “relajo” entra en tensión con la gestión de la disciplina, incluso en momentos donde platicar está permitido durante clases como en los trabajos en equipo.

En el siguiente apartado se explora este encuentro de subjetividades de los diferentes actores escolares que subyacen, se nutren y sirven como marco de acción a las prácticas de convivencia.

#### *4.3.4. La subjetividad social sobre la convivencia escolar en los grupos escolares*

En este apartado se explora el sentido que los estudiantes le atribuyen a cómo se convive en sus respectivos grupos y lo que se encontró en el trabajo de campo fue una heterogeneidad en cuanto a la forma en que los alumnos perciben sus grupos, esto es, aunque se encontraron algunas tendencias por especialidades, turno y grado, al analizar cada salón escolar esas tendencias eran más difusas, como comentó una directiva del plantel la convivencia es muy diversa en cada grupo:

Es que es muy variado, o sea hay grupos desde los que son como muy, muy unidos y hay grupos que están totalmente, siete grupitos en un sólo salón y no sé, hay otros que están como muy separados, sí es como muy variado [...] hay los que se unen para hacer como trabajos, para estar como atentos, los que se tienen confianza, que logran apoyarse, que si tienen algún problema saben que su grupo los va a respaldar y; hay otros que, [...] se encuentran como muy divididos, depende mucho del salón. (Directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

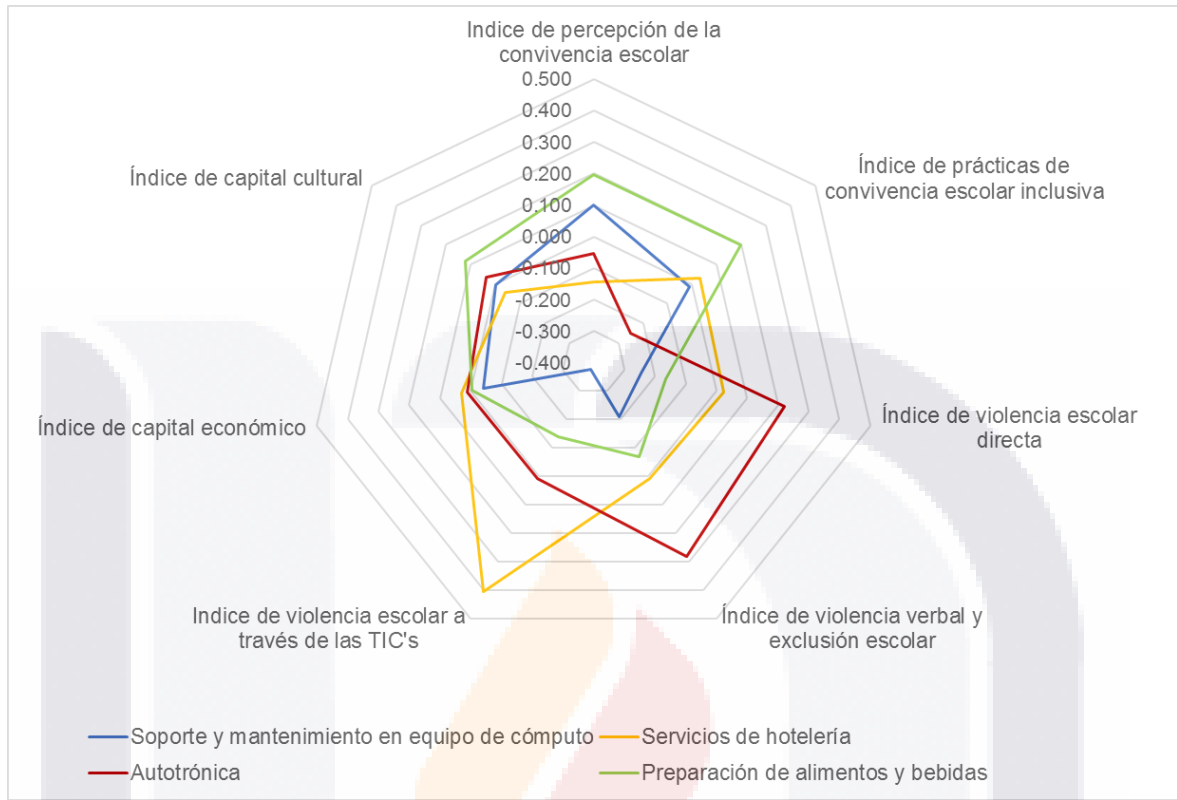
Cuando se buscó triangular los resultados de las técnicas de cartografía social, análisis metafórico y el cuestionario, para explorar la subjetividad de los actores escolares por grupo, hubo algunas discrepancias tomando en cuenta que las dos primeras se aplicaron un semestre después que el cuestionario, por lo que hay un desfase de en los grupos que contestaron estas técnicas; por lo que se tomó la decisión de explorar primero las

tendencias cuantitativas por especialidad, sexo, turno y semestre complementadas con algunas percepciones de docentes y directivos, para después exponer de manera lo que se encontró en cada grupo escolar con las técnicas cualitativas.

En el cuestionario aplicado censalmente a los estudiantes del plantel se realizaron varias preguntas sobre convivencia y violencia escolar, así como sobre el capital económico y cultural del alumnado, a través de las cuales se validaron seis índices (ver Anexo F): de percepción de la convivencia escolar, de prácticas de convivencia escolar inclusiva, de violencia escolar directa, de violencia verbal y exclusión escolar, de violencia a través de las TIC's, de capital económico y de capital cultural, los cuales se presentan por especialidad en la Gráfica 12.



**Gráfica 12. Índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por especialidad (N = 572)**



	<b>Categoría</b>	<b>Soporte y mantenimiento en equipo de cómputo</b>	<b>Servicios de hotelería</b>	<b>Autotrónica</b>	<b>Preparación de alimentos y bebidas</b>
Sexo	Mujer	37.3%	63.9%	16.4%	65.7%
	Hombre	62.7%	36.1%	83.6%	34.3%
Convivencia	Índice de percepción de la convivencia escolar	0.101	-0.142	-0.052	0.196
	Índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva	-0.013	0.030	-0.251	0.197
Violencia	Índice de violencia escolar directa	-0.246	0.023	0.221	-0.165
	Índice de violencia verbal y exclusión escolar	-0.210	0.006	0.282	-0.068
	Índice de violencia escolar a través de las TIC's	-0.377	0.405	0.009	-0.140
Capitales	Índice de capital económico	-0.040	0.029	0.013	-0.004
	Índice de capital cultural	-0.004	-0.043	0.035	0.120

Con color verde se presentan los índices de la especialidad de Preparación de alimentos y bebidas, la cual está conformada mayoritariamente por mujeres, 65.7% por un 34.3% de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hombres, la cual tiene los índices más positivos, respecto a las otras especialidades, de percepción de la convivencia escolar (0.196) y de prácticas de convivencia inclusiva (0.197); además tiene índices de violencia por debajo de la media, tanto en violencia escolar directa (-0.165), de violencia verbal y exclusión escolar (-0.068) y de violencia escolar a través de las TIC's (-0.140), en cuanto al índice de capital económico las cuatro especialidades están cerca de la media en este caso con -0.004 y respecto al capital cultural sí hay diferencias y preparación de alimentos y bebidas es la que más alto índice tiene con 0.120.

En color azul se marcan los índices de la especialidad de Soporte y mantenimiento en equipo de cómputo, cuya mayoría de estudiantes son hombres con un 62.7%, por un 37.3% de mujeres, es la segunda con el índice de percepción de la convivencia escolar más alta con un 0.101, pero tiene un índice negativo aunque cercano a la media de prácticas de convivencia escolar inclusiva con un -0.013; en cuanto a los índices de violencia es la especialidad que menos presencia se reportó en los cuestionarios, ya que se encuentra por debajo de la media en las tres modalidades, -0.246 en el de violencia escolar directa, -0.210 en el de violencia verbal y exclusión escolar y, -0.377 en el de violencia escolar a través de las TIC's, en los índices de capitales está cerca de la media pero por debajo, con un -0.040 en el de capital económico y -0.004 en el de capital cultural.

Servicios de hotelería está marcada con color amarillo, en la que un 63.9% son mujeres y 36.1% hombres, es la que tiene un índice más negativo de percepción de la convivencia escolar con un -0.142, es la tercera con menor índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva con un 0.030; en cuanto a violencia escolar directa es la segunda más alta con 0.023, igual que en el índice de violencia verbal y exclusión escolar con 0.006, aunque en ambas categorías está cerca de la media, pero respecto al índice de violencia escolar a través de las TIC's es la que tiene más con 0.405; sobre los capitales está cerca de la media, pero es la que tiene un índice mayor de capital económico (0.029) y el menor índice de capital cultural con -0.043.

La especialidad de Autotrónica se resalta en color rojo, es la que tiene mayor desproporción entre hombres y mujeres con un 83.6% de hombres y un 16.4% de mujeres, es la tercera de mayor a menor en cuanto al índice de percepción de la convivencia escolar con -0.052, mientras que en cuanto a las prácticas de convivencia escolar inclusiva es la que menor índice tiene con un -0.251; en cambio es la que tiene los índices más altos de violencia, con

0.221 en cuanto a violencia escolar directa y 0.282 en el de violencia verbal y exclusión escolar, así como el segundo índice más alto en cuanto al índice de violencia escolar a través de las TIC's con un 0.009; es el segundo lugar tanto en el capital económico con 0.013, como el capital cultural con 0.035. Un docente explicó que en los grupos de esta especialidad hay una convivencia negativa en la que predominan formas veladas de violencia escolar como insultos y burlas:

...yo veo que es una convivencia mal sana, porque entre ellos hay como líderes y se trata todo el tiempo de estarse atacando unos a otro, tienen facciones, y muchas veces la dinámica de la clase no logra darse porque todo el tiempo son comentarios hirientes, son pedradas, son palabras incluso altisonantes; pero siempre todo es como muy disfrazado, no es directo el ataque, sólo entre ellos saben perfectamente bien a quién se están refiriendo; es un lenguaje codificado que ya tienen perfectamente estructurado, pero si es un ambiente hostil todo el tiempo y para los alumnos que están dentro de esa dinámica pues es ésta necesidad de estar probando su masculinidad o su valía o su predominancia o que tan machos alfas son; más que es un grupo que son puros hombres, y si éste nivel de ataque pues es muy particular, sobre todo en este grupo, [...] la especialidad de autotrónica. (docente, hombre, ambos turnos, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

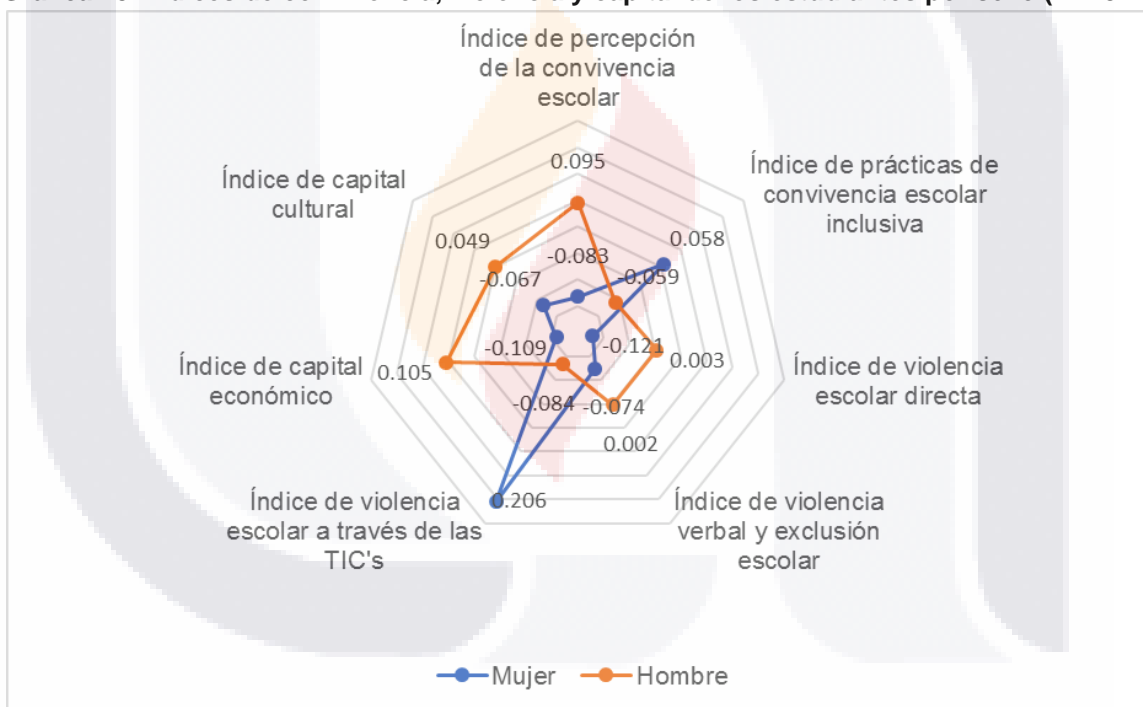
Después se exploraron otras variables que pudieran influir en estos índices más allá de las especialidades, por ejemplo, explorando la relación entre sexo de los alumnos con la convivencia y violencia escolar, ya que una especialidad con mayor proporción de hombres como Autotrónica es la que tiene mayor índice de violencia escolar directa y verbal, mientras que Preparación de alimentos y bebidas con proporción mayor de mujeres tiene los mayores índices de percepción positiva de la convivencia y de prácticas inclusivas, aunque en las otras dos especialidades que tienen proporciones similares de hombres y mujeres los resultados difieren de las dos ya comentadas.

En la Gráfica 13 se presentan los índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por sexo: en cuanto a la percepción de la convivencia escolar los hombres tienen un índice más alto (0.095) que el de las mujeres (-0.083); en el índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva, se invierte la relación, ya que las mujeres tienen un índice de 0.058 y los hombres de -0.059; en cuanto a la violencia escolar directa las mujeres tienen un índice menor (-0.121) que el de los hombres (0.003), similar a lo que ocurre en el índice de violencia verbal y exclusión escolar donde las mujeres tienen un -0.074 y los hombres



0.002; sin embargo, en cuanto a la violencia escolar a través de las TIC's, el índice de las mujeres (0.206) es mayor al de los hombres (-0.084); respecto al capital económico los hombres tienen un índice mayor (0.105) que el de las mujeres (-0.109), semejante a lo que ocurre con el índice de capital económico, en el que los hombres tienen 0.049, por -0.067 de las mujeres. Hay que mencionar que en la mayoría de los índices, tanto hombres como mujeres, presentan cifras cercanas a la media, menores a  $\pm 0.1$ , aunque hay diferencias relevantes como que las mujeres reportan más prácticas de convivencia inclusiva y al mismo tiempo más violencia a través de las tecnologías, al tanto que los hombres tienen una mejor percepción de la convivencia, pero mayores números de violencia escolar directa y verbal, es interesante la diferencia de capital económico y cultural entre los sexos en donde los hombres tienen mayores niveles que las mujeres.

**Gráfica 13. Índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por sexo (N = 572)**



Si bien en los índices de violencia directa, de violencia verbal y exclusión escolar los hombres tuvieron cifras mayores que las mujeres, aunque cercanas a la media, la percepción de un par de docentes fue que las mujeres están conviviendo de forma “varonil” en las aulas, por ejemplo, un profesor del turno vespertino comentó:

Yo quiero hablar un poquito sobre [...] la forma de llevarse, de convivir entre ellos, específicamente de algunos casos, son algunas niñas comportándose o teniendo algunos casos un tanto varoniles o dándose a llevar como los hombres, más varonil o más masculino, con más contacto físico, con groserías, con palabras que no van, entonces, es lo que se ve más que nada en las aulas o al menos en esta aula de unos de los grupos de cuarto. (Docente, hombre, TV, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

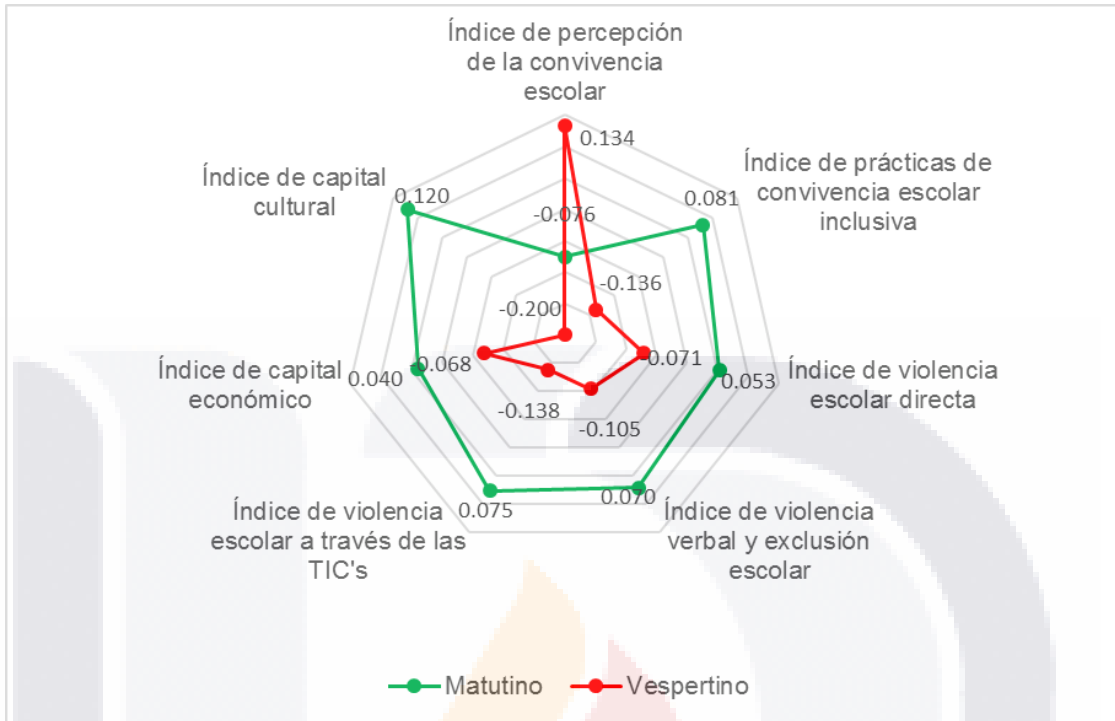
Lo anterior complementado por otro docente del turno matutino que ve una pérdida de valores en las mujeres que las lleva a convivir como los hombres:

...creo que esto lo he visto más en las niñas, ellas tienen más unas formas bastante varoniles de convivir con los hombres y entre ellas se llevan bastante pesado, creo que ya perdieron un poco o un mucho la moral en muchos aspectos, no se sienten ellas unas damas, unas señoritas y hacen bromas, comentarios de doble sentido, cosas que no están para nada bien. (Docente, hombre, TM, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

Las afirmaciones de ambos docentes conllevan una naturalización de la violencia escolar entre los hombres, como si fuera natural que ellos se empujen, se hagan bromas hirientes, se insulten, etc., mientras que si lo realizan las mujeres es visto como algo negativo que sí es motivo de censura, siendo que esos tipos de violencia son menos recurrentes entre ellas.

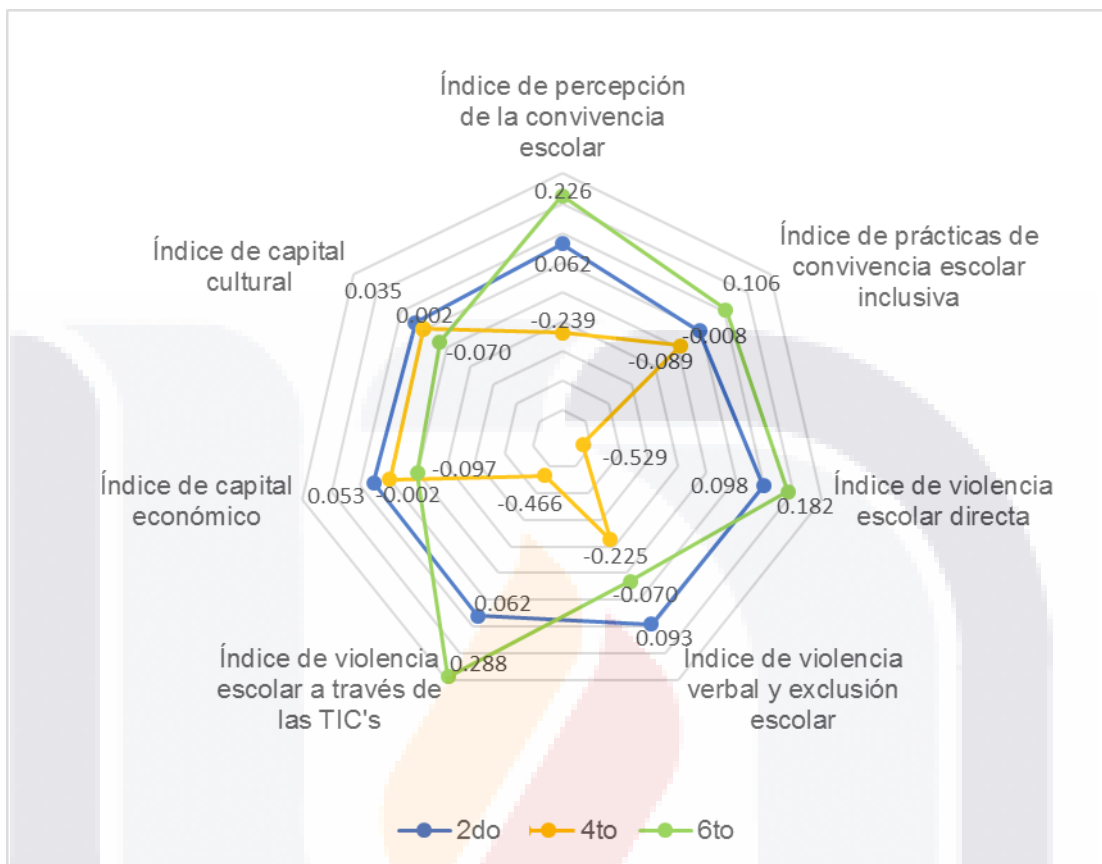
Por otra parte, para ver si hay diferencias entre el turno matutino y vespertino se presenta la Gráfica 14, en la que se incluyen los índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por turno: en el índice de percepción de la convivencia escolar, el turno vespertino es mayor (0.134) que en el matutino (-0.076); mientras que en el índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva, el matutino (0.081) es mayor que el del vespertino (-0.136); en los tres índices de violencia el matutino presenta mayores números que el vespertino, en el de violencia escolar directa 0.053 por -0.071, en el de violencia verbal y exclusión escolar 0.070 por -0.105 y en el de violencia escolar a través de las TIC's un 0.075 por -0.138; también en capital económico el matutino tiene un mayor índice (0.040) que el vespertino (-0.068) y en el de capital cultural una diferencia importante de un 0.120 del matutino por un -0.200 del vespertino. Resalta que en el turno vespertino hay una mejor percepción de la convivencia y menores niveles de violencia escolar, aunque tiene menos capital económico y cultural que el matutino.

**Gráfica 14. Índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por turno (N = 572)**



En la Gráfica 15 se exhiben los índices, por semestre, de convivencia, violencia y capital del alumnado: en la percepción de la convivencia escolar el 6to semestre es el que tiene un número mayor (0.226), seguido de 2do (0.062) y por último el 4to (-0.239); en ese mismo orden se encuentran los semestres respecto al índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva, 6to con 0.106, 2do con -0.008 y 4to con -0.089; en cuanto de violencia escolar directa también 6to tiene el índice mayor (0.182), después 2do (0.098) y con un índice considerablemente menor (-0.529) 2do semestre; en el índice de violencia verbal y exclusión escolar 2do es el que tiene la cifra más alta (0.093), después 6to (-0.070) y una vez más con el que tiene menos es 4to semestre (-0.225); en cuanto a violencia escolar a través de las TIC's, 6to es el que tiene mayor índice (0.288), seguido de 2do (0.062) y el que menos 4to semestre (-0.466) otra vez; en el índice de capital económico 2do es el que tiene un número mayor (0.053), después 4to (-0.002) y el que menos fue 6to (-0.097), igual que en el índice de capital cultural, 2do tiene 0.035, 4to tiene 0.002 y 6to un -0.070. Llama la atención que conforme avanzan los semestres los capitales disminuyen, que 4to semestre sea el que tiene peor percepción de la convivencia y de prácticas inclusivas, pero es el que reportó más violencia escolar recibida.

**Gráfica 15. Índices de convivencia, violencia y capital de los estudiantes por semestre (N = 572)**



Una directiva comentó que la convivencia varía por grados, pero difiere con lo que se encontró a través de los índices:

...los primeros en general son como muy inquietos, entonces están como en mucho en esto del juego, en esto de estar platicando; los terceros ya son como más, se empiezan a centrar un poco más y a ellos los noto como muy curiosos, como tratando de ver, a ver bueno y esto qué, como más atentos y; quinto todavía es como mucho más enfocados, ya están como más atentos a que van a querer estudiar, que van a querer hacer, hasta en trabajos son como más aplicados (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

La directiva comenta que conforme avanzan en los semestres la convivencia y disciplina suelen ir mejorando, aunque en los índices de 6to grado son los más alto en percepción y prácticas de convivencia, pero también con los mayores de violencia escolar. La misma directiva agregó que los grupos van cambiando conforme avanzan los semestres:

...entonces me pasa mucho que en 2do había un grupo que era así como totalmente inquieto y luego ya cuando están en 3ro y 4to empiezan a cambiar, yo hasta decía “¿es el mismo grupo de 2do?” y ahorita los ves en 5to y de verdad ahora se aplican cumplen con sus trabajos y así, es como muy extraño, pero sí, parece que de un grado a otro hay como estos, estos cambios, en general yo los he visto así (directiva, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 18 de octubre de 2017)

Aunque, por ejemplo, los estudiantes de 5D, como se muestra más adelante, dijeron que las relaciones entre ellos fueron empeorando.

Como ya se comentó son diferentes factores los que influyen en la convivencia escolar en las aulas como la especialidad, el turno, el grado y el sexo del alumnado, aunque hay una importante dispersión de los datos, no hay correlaciones nítidas, más bien incluso dentro de cada salón se vive una heterogeneidad de prácticas relacionales que moldean subjetividades igual de divergentes entre sus estudiantes, prácticas que pueden estar sucediendo simultáneamente en una misma aula como se presentó previamente, un ejemplo de esto es la perspectiva que una docente tiene sobre el grupo del que es tutora, el cual está dividido en dos subgrupos, los que son aplicados en los estudios y los que no, en donde los primeros son acosados por los segundos:

Bueno, en mi caso también es de segundo semestre, igual en el salón donde yo me destaco como tutora, pues prácticamente hay un problema, son dos grupos, el grupo que realmente trabaja que es de nueves y de dieces, y todos los demás que no trabajan y me estaban comentando es que “maestra ya no sabemos qué hacer, es que siempre ya nos humillan, nos dicen de cosas, nos agarran allá afuera o ya nos están esperando a la hora de salida si no les pasamos las tareas a tiempo, si no le pasamos esto, o sea, nosotros constantemente tenemos que estarle ayudando a todos los del grupo con trabajos, con tareas, porque si no ya sabemos lo que nos pasa”, de hecho ese grupito ya se aísla mucho, participa pero nada más entre ellos, para no perjudicar y no hacerse notar de que son de dieces o que son de nueves, para que no les hagan nada y sí, estoy batallando con ese conflicto porque prácticamente los demás se la pasan en el celular, no trabajan, porque están esperando que termine el grupo que si trabaja para que se lo pasen los demás y al final de la clase tienen todo igual, en servicios de hotelería. (Docente, mujer, ambos turnos, comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

Esto es, en el mismo salón hay dos subgrupos de estudiantes cuyas prácticas de



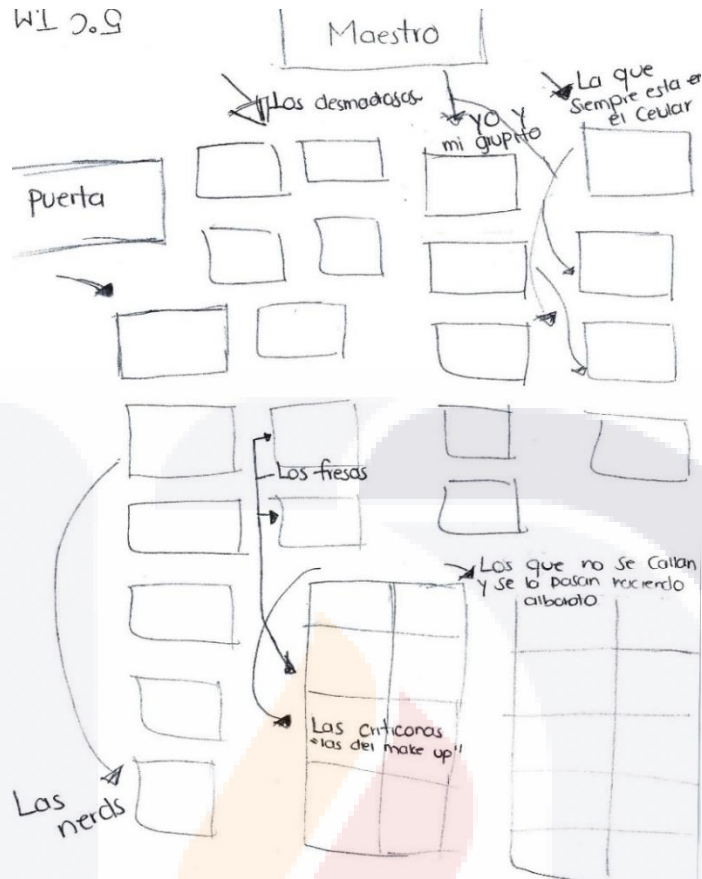
convivencia y de estudio son divergentes, unos realizan sus trabajos y cooperan entre sí, mientras los otros ven el celular y no ponen atención en clase, a sabiendas que pueden cohesionarlos para que les “pasen la tarea”, por lo que la perspectiva de lo que ocurre en el aula puede variar dependiendo a quién se le pregunte ya que efectivamente hay por lo menos dos formas de experimentar la cotidianidad en esa aula.

Debido a tal diversidad se decidió presentar los resultados del análisis metafórico y la cartografía social ordenados los por la percepción de la convivencia escolar: primero en los que fue negativa, después en los que fue regular o dividida y al final donde fue positiva. En los subtítulos se muestra abreviado el turno y el grado de cada grupo escolar.

#### *Grupos escolares donde la convivencia es negativa*

En este subapartado se presentan cuatro ejemplos, uno de cada especialidad, de grupos escolares cuyos estudiantes describieron que la convivencia a su interior es negativa.

Para comenzar, en la Figura 61 se muestra el croquis dibujado por una alumna del grupo “C” del 5to semestre del turno matutino de la especialidad de Servicios de hotelería en el que representa la forma en que conviven cotidianamente en su salón, del que explicó que en general “en mi salón no existe convivencia, pues cada quién tiene su propio grupito, y estamos muy apartados” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 61. Cartografía social: Estudiante, mujer, TM, 5C, 07/09/2018**

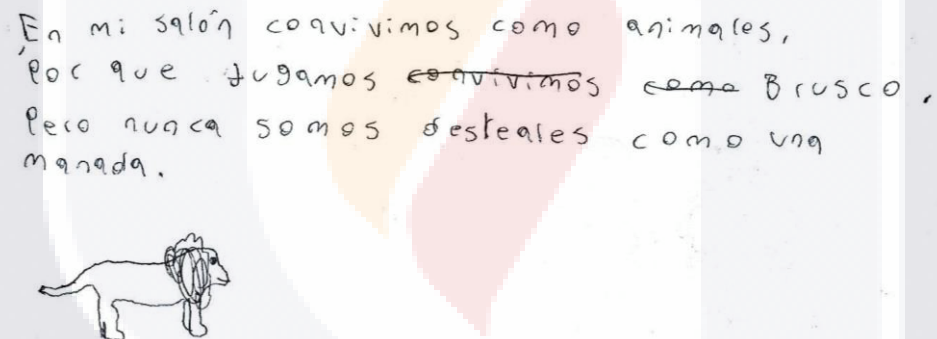
La alumna señaló que hay varias filas un tanto desorganizadas en su salón, en donde los estudiantes se sientan de frente al pizarrón y el docente:

Aquí [parte superior] está el maestro, aquí [parte superior izquierda] está la puerta; y aquí [primera silla de la segunda fila de derecha a izquierda] yo me siento, y pues tengo una amiga que es muy dinámica y con ella siempre estoy; aquí [en medio en la parte superior] están como los que me distraen y siempre se la pasan hablando y son bien desmadrosos; aquí [parte superior derecha] está una muchacha que siempre está en el celular y no pone atención ni nada; acá [en medio a la derecha] están como que las más “chismosillas”; hasta atrás [esquina inferior derecha] se sientan los que se la pasan hablando y hablando y no se callan, y a veces yo los cayó porque me distraen y no se callan, y son como tres mujeres, y a veces llegan tarde y todo eso; acá [en medio abajo] están unas muchachas que se pintan mucho y así, son bien criticonas, a todos, a todos, y adelante de ellas también se juntan con ellas pero son como fresitas, así, y son como que muy reservados, así muy reservados; hasta acá [parte inferior izquierda] se sientan los más aplicados, la nerd y así, es que nada

más es una la que es la nerd pero como que se juntan con ella para que les pase las cosas, se sienta hasta atrás; acá [en medio a la izquierda] están dos que son muy amigas, son muy amigas, y; por acá [en medio] esta como que un niño que casi no hablan ni nada, no sé, o sea si tiene amigos pero no habla con las demás, con los demás, conmigo y con otros no, nada más con su grupito habla. (Estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)

Reiteró que la convivencia no es buena y están muy divididos: “no nos llevamos también de hecho, no, pues es que cada quien tiene su grupito y es como que no nos hablamos también entre todos, entre todos no” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

Otro alumno del mismo grupo propuso la siguiente metáfora (ver Figura 62) sobre cómo es la convivencia en su salón: “En mi salón convivimos como animales, porque jugamos brusco, pero nunca somos desleales como una manada” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 5 de septiembre de 2018).

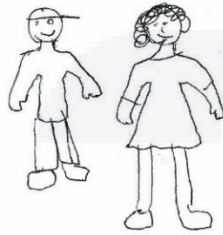


**Figura 62. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 5C, 05/09/2018**

El alumno explicó “que mis amigos y yo nos llevamos muy brusco, por eso le puse que, como animales, pero nunca se pelean así en serio, [...] sí [se empujan], pero de verdad no, todo lo tomamos en broma, [...] sí [se ponen apodos], de todo, pero nadie se lo toma a pecho”, además agregó que “quería hacer toda la manada, pero sólo alcance a hacer el león”, aunque sólo se refiera a la mayoría de los hombres “nada más tengo un compañero que no, pero en sí todos los hombres sí” ya que las “mujeres sí son más calmadas”. Después propuso a través de un dibujo (ver Figura 63) cómo le gustaría que se relacionaran, aunque no lo planteó como metáfora: “Me gustaría convivir con mis compañeros como en familia, respetándonos, queriéndonos y cuidándonos” (estudiante,

hombre, TM, comunicación personal, 5 de septiembre de 2018).

Como me gustaria que convivieramos  
 a futuro  
 me gustaria convivir con mis compañeros,  
 como en familia, respetandonos, queriendonos,  
 y cuidandonos.



**Figura 63. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 5C, 05/09/2018**

Explicó que le gustaría convivir “así así en familia que nos respetemos, como en un salón normal que debería de ser. [...] Sí, puse un hombre y una mujer, pues para que se lleven bien entre ellos, porque hay veces que no se llevan muy bien. [...] Tienen diferentes gustos, no sé, son muy diferentes” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 5 de septiembre de 2018).

Ambos estudiantes comentaron que el salón 5C se encuentra dividido, para la alumna en subgrupos que no se hablan entre sí, y para el alumno por sexos, ya que los hombres conviven de forma agresiva y la relación con las mujeres no es buena.

En la Figura 64 se muestra el croquis que una alumna, del grupo “H” de 1er semestre del turno vespertino de la especialidad de Preparación de alimentos y bebidas, realizó para representar la forma en que conviven cotidianamente en su salón, sobre lo que comentó que en general “casi no les hablamos a las otras porque son muy sangronas, una que otra le hablamos, a los medios aburridillos también les hablamos, a veces nos juntamos con los de la orilla y pues con las que hacen relajo casi no les hablamos, sólo en veces” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).



**Figura 64. Cartografía social: Estudiante, mujer, TV, 1H, 07/09/2018**

En el dibujo se ilustran cuatro subgrupos en los que se reúnen los alumnos del salón: “los aburridos”, los que “hacen relajo” y dos que “hacen desmadre”.

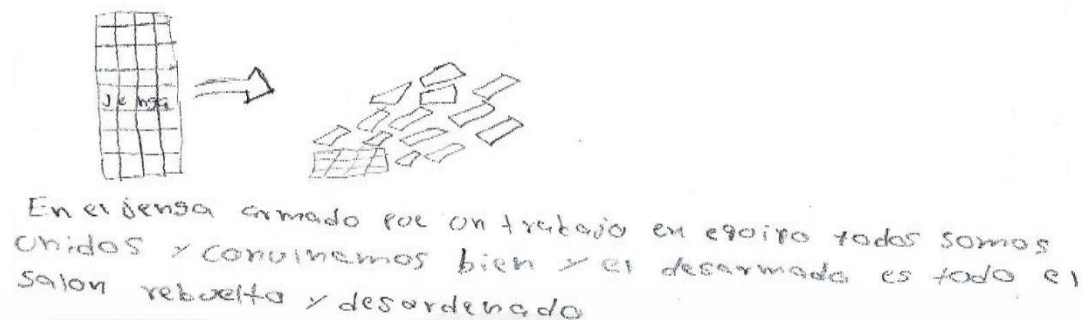
Aquí [a la izquierda] está el pizarrón, aquí [esquina superior izquierda] está la puerta, la mesa del profe [esquina inferior izquierda]; en las de la orilla de allá [arriba] de la ventana están los que hacen desmadre con los de atrás pero son los mismos; los de enfrente [del pizarrón] son los aplicadillos, los que trabajan más; los de la otra orilla [abajo] también son desmadrosos y; pues ya los de hasta mero atrás [a la derecha] son los que hacen relajo más, bueno gritan y así. (Estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)

Señaló que cada subgrupo se junta por separado pero que “nos juntamos en veces, los de la orilla [los que hacen desmadre] y a los de enfrente también les hablamos [los aburridos] y así, pero a las de atrás [que echan relajo] no porque nos caen mal [risas]” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

Otro alumno del mismo grupo representó con una metáfora, ver la Figura 65, la forma en que conviven en su salón: “En el *Jenga* armado fue un trabajo en equipo, todos somos unidos y convivimos bien, y el desarmado es todo el salón revuelto y desordenado”



(estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 65. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 1H, 05/09/2018**

Esta metáfora del Jenga armado y desarmado la explicó de la siguiente manera: “pues conviven cuando se juntan en un equipo o una reta de fútbol, se vuelven muy unidos y nada los puede separar, pero cuando se separan cada quien se va por su lado y ya no hay una buena convivencia” a lo que añadió que “cuando se arma está todo bien y se ve muy bonita la torre, y todo eso, pero cuando se cae es cuando ya, como que todos se desesperan, empiezan a desesperarse, y todo eso, cuando ya se van quedando menos piezas”. Después se le preguntó por cómo le gustaría que fuera la convivencia en su salón y que lo expresara a través de una metáfora, que se muestra en la Figura 66, de la que explicó que “me gustaría que todo el salón se comporte como mi familia unida y apoyando” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



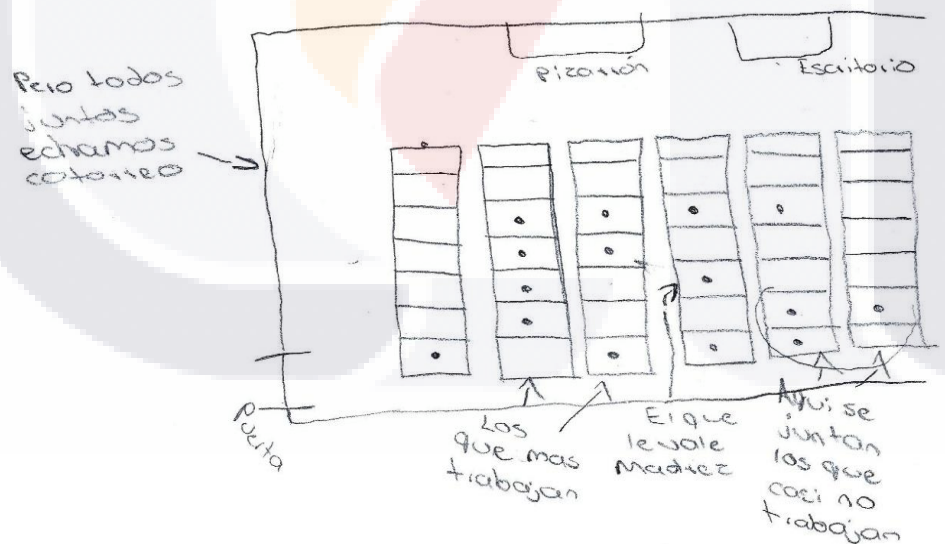
**Figura 66. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TV, 1H, 05/09/2018**

La alumna explicó por qué le gustaría que convivieran como su familia “porque todos son unidos y nadie se deja que otros los insulten, son unidos y los apoyan en todo lo que hagan, y yo quiero que así sea el salón”, también puso en el dibujo a sus amigos porque “muchos se juntan en un grupo y otros en otro, yo quiero que todos se junten para que sean buenos

y que todos sean uno solo”, añadió que sí se puede pasar de ser como un Jenga desbaratado a ser como su familia siempre y cuando “tengan mucha convivencia entre ellos y no se dejen llevar por malas influencias” y que “los profes apoyen para que todos pongan atención, como ellos son la máxima autoridad, para que les hagan caso” (estudiante, alumna, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Ambos estudiantes comentaron que en el grupo de 1H están divididos en subgrupos y que la convivencia no es positiva entre ellos generalmente, aunque también pueden llegar a unirse en coyunturas como para jugar fútbol.

En la Figura 67 se muestra un croquis sobre la convivencia en el aula elaborado por un alumno del grupo “G” de tercer semestre del turno vespertino de la especialidad de Autotrónica, respecto a lo que comentó que “todos nos llevamos bien, más que hay veces que algunos no aguantan o porque simplemente no te llevas con esa persona pero ahora que el salón es más chico, hay más unión” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018). En este grupo, aunque el estudiante en un primer momento comenta que la convivencia es buena, después se va matizando con la presencia de formas de violencia escolar.



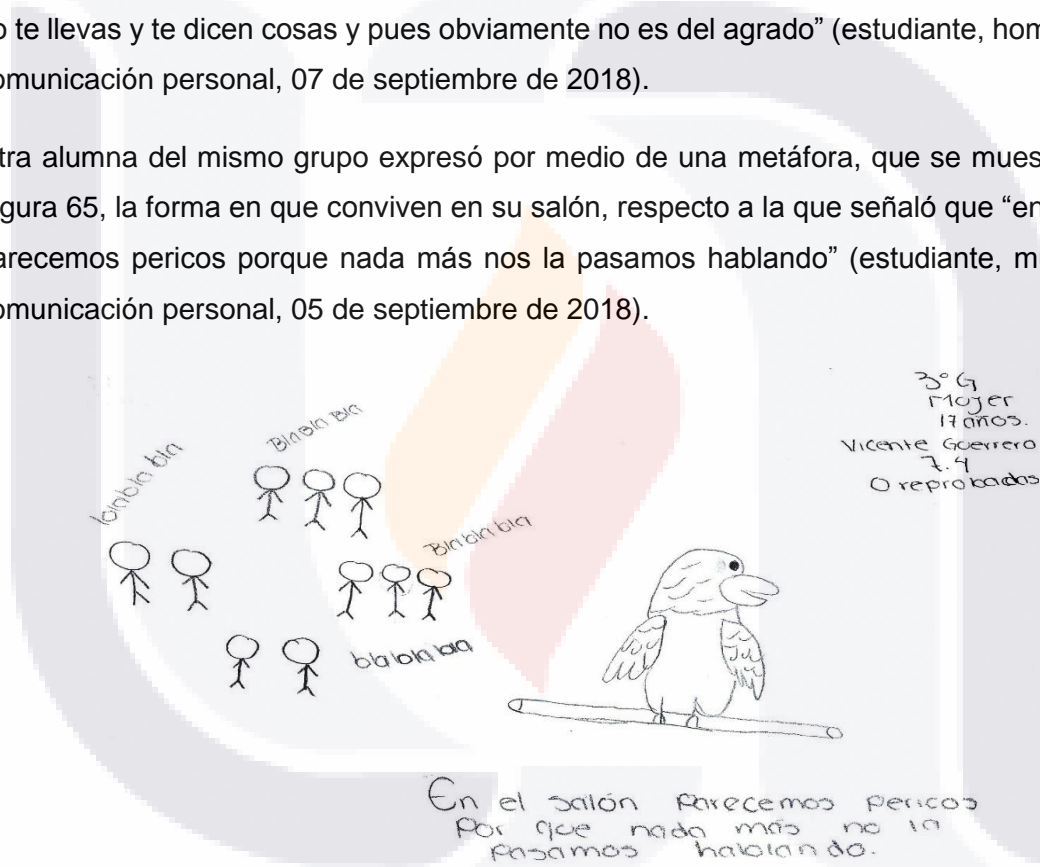
**Figura 67. Cartografía social: Estudiante, hombre, TV, 3G, 07/09/2018**

El estudiante presentó a su salón organizado en seis filas paralelas, donde los puntos señalan las bancas donde hay alumnos y el cual describió de la siguiente manera:

Aquí en esta orilla [dos filas de la derecha], lo que es la orilla del salón se juntan los que casi no trabajan; y acá [en la fila dos y tres de izquierda a derecha], en la entrada de la puerta sí se juntan, aquí siempre se han juntado los que sí trabajan siempre; de aquí [tercera fila de derecha a izquierda] siempre viene un joven que le vale. Pero siempre todos si echamos cotorreo. (Estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

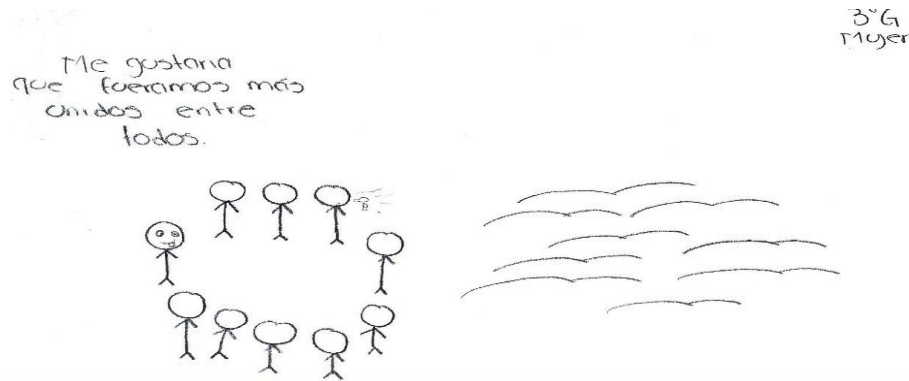
En el croquis hizo la anotación de que “siempre echamos cotorreo entre todos”, pero después comentó que “hay veces que hay diferencias de que uno no aguanta” y que no ha habido peleas “nada más enojos de que no aguantan la carrilla, o hay algunos con los que no te llevas y te dicen cosas y pues obviamente no es del agrado” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

Otra alumna del mismo grupo expresó por medio de una metáfora, que se muestra en la Figura 65, la forma en que conviven en su salón, respecto a la que señaló que “en el salón parecemos pericos porque nada más nos la pasamos hablando” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 68. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 3G, 05/09/2018**

Después explicó que “tenemos grupos, cada quién, no se juntan todos unidos sino separados, cada quién tiene su grupo y se juntan donde ellos quieren” y la metáfora del perico es porque “también se la pasan hablando en el salón, están hable y hable, y no se callan”. Después propuso otra metáfora sobre cómo le gustaría que convivieran, la se presenta en la Figura 69, que son “unos pájaros, porque los pájaros vuelan juntos, entonces, estar juntos” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

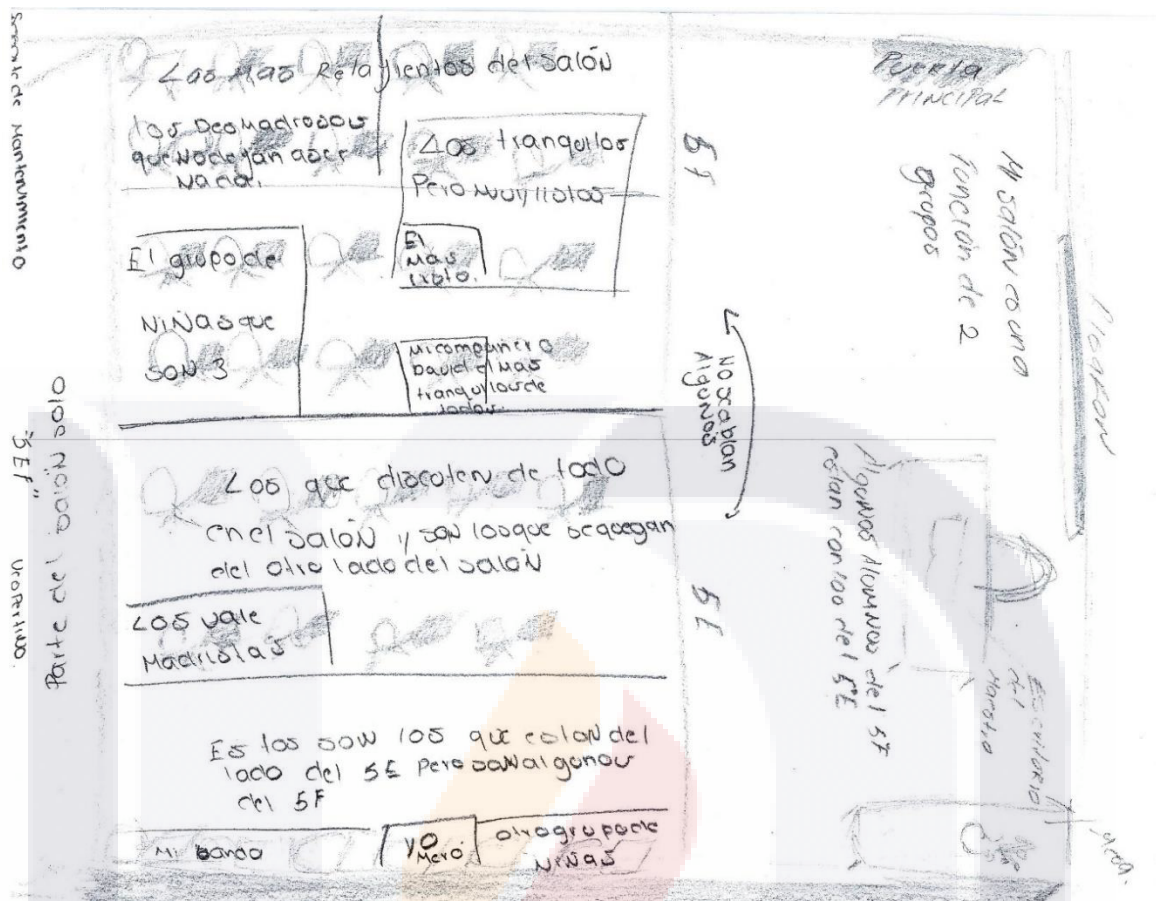


**Figura 69. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TV, 3G, 05/09/2018**

La alumna explicó que la metáfora de los pájaros se refiere a que le “gustaría que fuéramos chidos entre todos, [...] que estuvieran más unidos entre todos, pues a veces hay conflictos y no tener tantos”. También mencionó que tal vez sería posible llegar a ser más unidos pero que depende “de nosotros mismos” para lo que tendrían que “convivir más” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Ambos estudiantes coincidieron en que la convivencia en el salón 3G es por subgrupos, el alumno señaló que en ocasiones hay desacuerdos ocasionados por las burlas entre sí, mientras que la alumna remarcó que en el grupo están platicando constantemente. Además, un alumno comentó que a este grupo no lo llevaron a la tardeada del día del estudiante como sanción “porque no nos quieren, porque somos un salón conflictivo” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 06 de junio de 2018), ya que se les tiene tal etiqueta y el estudiante afirmó que sí lo son.

El grupo “EF” del quinto semestre tiene la peculiaridad de que es un salón en el que se fusionaron los grupos “E” y “F” de la especialidad de Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo. En la Figura 70 un alumno del salón que mencionó ser del grupo “E” diseñó un croquis sobre cómo conviven de manera cotidiana en su salón: “algunos muy mal, porque si éstos [los de uno de los grupos] hacen algo, si éstos platican y molestan a la maestra, y la maestra dice que somos todos, estos se quejan de que ellos fueron” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)



**Figura 70. Cartografía social: Estudiante, hombre, TV, 5EF, 07/09/2018**

En el dibujo se presenta al salón organizado en seis filas paralelas de frente al pizarrón y al docente.

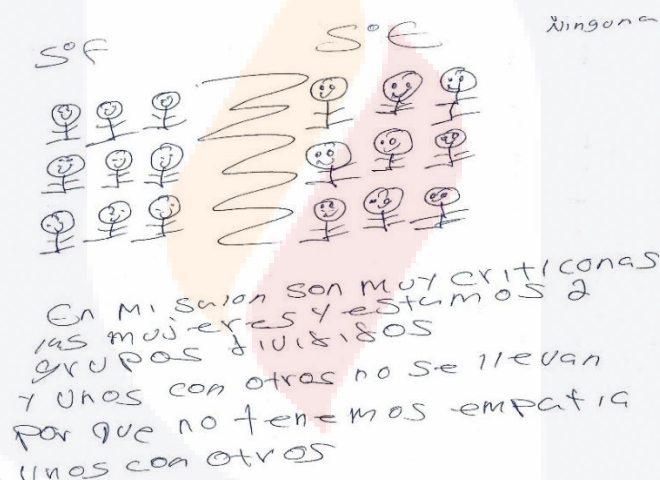
Mi salón está dividido en dos grupos, como los fusionaron, pues no se hablan algunos muy bien, de este lado [arriba] están los del “F”, y de éste [abajo] están los del “E”, el “E” que viene siendo mi salón; estas dos filas [las de abajo] son las más relajientas, las que no dejan de dar clase al maestro; pero estas seis [esquina superior izquierda] son los desmadrosos que no dejan hacer nada; estas cuatro [arriba, en medio] son los más tranquilos pero muy listos, y aquí en el salón hay uno que se distingue de todos que es el más listo; pues éstos [en medio] son los normales, los que no hablan, si hablan y todo, se comunican y todo; en este [en medio de la tercera fila de abajo hacia arriba] está mi compañero que es muy tranquilo y es que no se habla con los demás; este lado [en medio a la izquierda] está el grupo de las niñas que son tres, son tres niñas, están en los dos grupos las niñas; este [las dos filas de abajo] es el grupo del 5E, son los que discuten y son los que se pelean con los demás, bueno no se pelean sino que discuten, si estos hablan estos se enojan y le dicen al



maestro "pues sáquelo" y; pues éstos [esquina inferior izquierda] son los que les vale, los "valemadrastas", estos son los que son del "E", son los que se hablan entre sí. (Estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)

En el croquis agregó algunos comentarios como que "algunos no se hablan" de los dos grupos, pero que algunos alumnos del "F" están con los del "E". Pero en especial hay que resaltar la marcada línea divisoria que trazó entre ambos grupos.

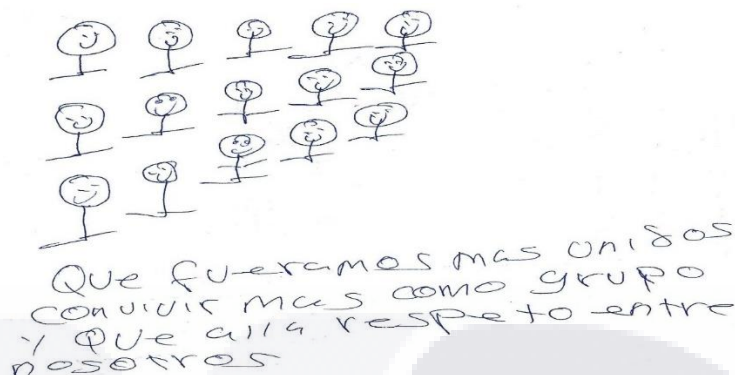
A otro estudiante del mismo salón se le pidió que propusiera una metáfora para describir la forma en que conviven cotidianamente, pero no propuso una metáfora sino una representación de cómo está dividido el grupo (ver la Figura 71) sobre lo que comentó que "en mi salón son muy criticonas las mujeres y estamos en dos grupos divididos y unos con otros no se llevan porque no tenemos empatía unos con otros" (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 71. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TV, 5E, 05/09/2018**

Explicó que en su "salón estamos divididos y porque no hay empatía entre nosotros hacia los del otro salón, pues a veces no nos llevamos bien o hay problemas, por lo mismo de que estamos divididos", explicó que la línea que dibujó en medio de los dos grupos es "la raya, de que aquí están los del 5F y los del 5E, que hay una hilera de bancas sola que es lo que hace la división", literalmente una división hecha por una fila de bancas sin ocuparse, lo cual fue realizado por los propios alumnos. Después dibujó cómo le gustaría que fuera la convivencia en su salón, lo cual se muestra en la Figura 72, en donde escribió quisiera que "fuéramos más unidos, convivir más como grupo y que haya más respeto entre nosotros"

(estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 72. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TV, 5E, 05/09/2018**

Explicó que le gustaría “considerarnos más como grupo y que haya respeto entre nosotros, llevarnos bien” y agregó que “aquí ya no hay ninguna división, ni nada”, dijo que sí es posible pasar de ser un grupo desunido a uno unido y que “estaría en nosotros, el estar conviviendo más, o sea, acercarnos a ellos o ellos a nosotros, estaría entre uno, estaría en uno de que lleguemos a estar todos unidos como un grupo, como lo que somos”, mientras que los docentes “tendrían mucho que ver, pues no sé con consejos, pláticas o actividades para convivir entre todos” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Los dos estudiantes coincidieron en la marcada división que existe entre los dos grupos fusionados en el aula 5EF que, aunque suele haber intercambio entre ambos, también hay una mala comunicación y conflictos constantes.

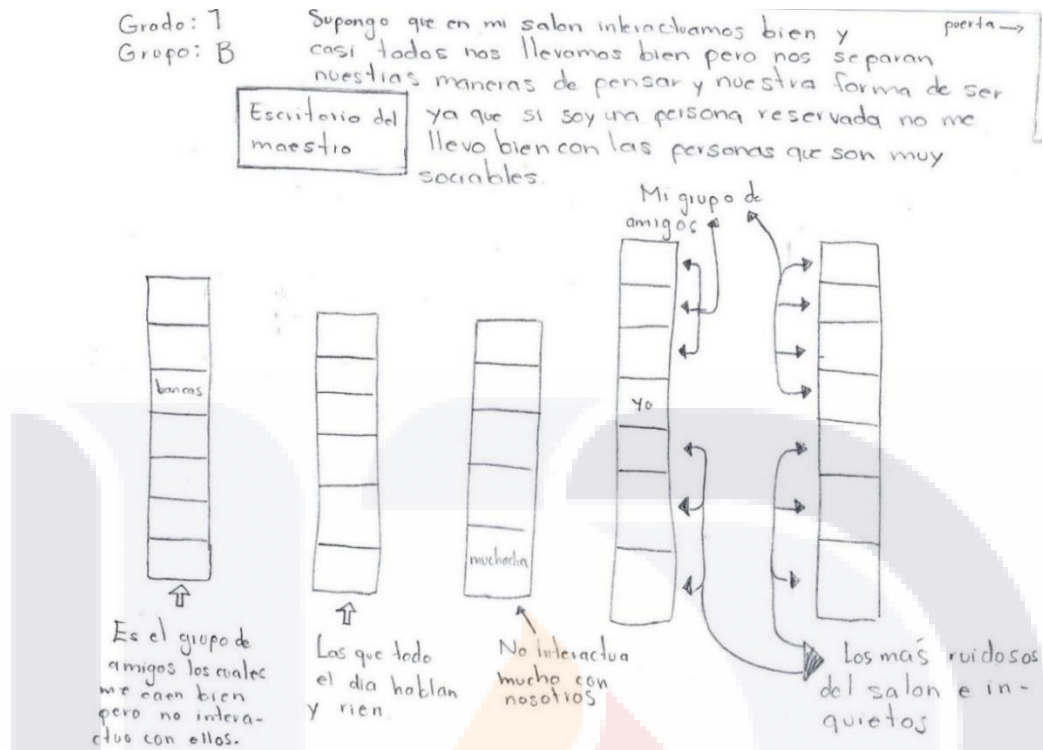
En resumen, de los grupos donde los estudiantes comentaron que la convivencia en sus salones es mala, se tiene que ven a sus grupos divididos en subgrupos, pero además desunidos, en donde constantemente hay conflictos no resueltos, así como peleas y ofensas entre los alumnos. Les gustaría que sus grupos estuvieran unidos, en donde cooperaran unos con otros, que hubiera respeto y amabilidad entre sí. Dijeron que quienes pueden alcanzar ese objetivo son los propios estudiantes siempre y cuando haya disposición y lo hagan de forma colaborativa, esto en beneficio del propio grupo, el cual para alcanzarlo ven como posibles ayudantes a los docentes a través de sus consejos y la realización de actividades en las que convivan de manera grupal. Ven como sus principales oponentes para alcanzar una mejor convivencia a los alumnos que no colaboran y son

indisciplinados, así como la mala comunicación y falta de empatía que hay entre ellos.

*Grupos escolares donde la convivencia es regular*

En este apartado se incluyen cuatro grupos, uno de cada especialidad, donde los estudiantes describieron que tienen una convivencia “normal”, “regular”, o con características mixtas.

Ejemplo de características mixtas está el 1B que es del turno matutino de la especialidad de Servicios de hotelería, en la Figura 73 se presenta el croquis de la convivencia cotidiana en el salón realizado por una alumna de este grupo, sobre el cual comenta: “Supongo que en mi salón interactuamos bien y casi todos nos llevamos bien, pero nos separan nuestras maneras de pensar y nuestra forma de ser, ya que si soy una persona reservada no me llevo bien con las personas que son muy sociables” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018). Su grupo lo refiere como organizado en cinco filas paralelas, una banca detrás de la otra de frente al docente, describiendo de izquierda a derecha: la primera fila corresponde al “grupo de amigos los cuales me can bien pero no interactúo con ellos”, la segunda como donde se sientan las “que todo el día hablan y ríen”, en la tercera ubica a una “muchacha” que “no interactúa mucho con nosotros, en las filas cuatro y cinco se dividen en dos, en frente está su “grupo de amigos” y atrás se sientan los “más ruidosos del salón e inquietos”.



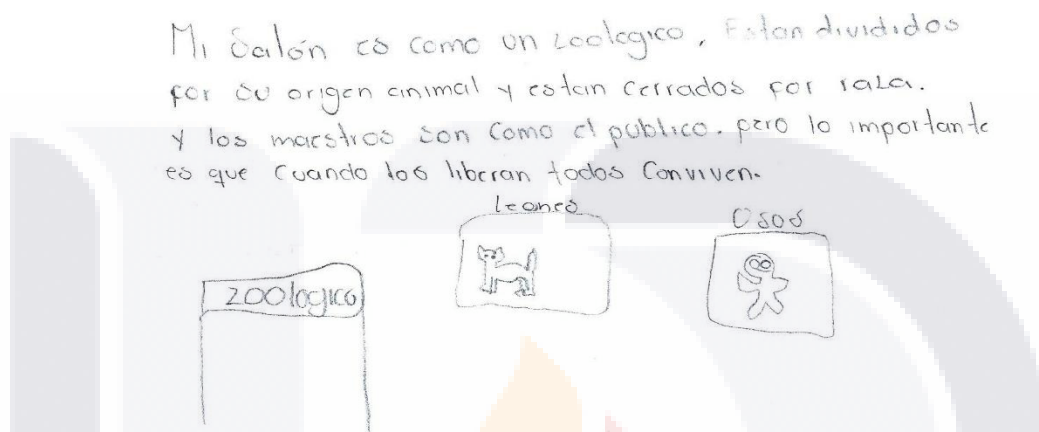
**Figura 73. Cartografía social: Estudiante, mujer, TM, 1B, 07/09/2018**

Cuando se le pidió a la alumna que extendiera su explicación verbalmente comentó lo siguiente:

Bueno en mi grupo antes era mucho más pequeño, más reducido el grupo y convivíamos todos en el receso, pero ahora que han llegado más estudiantes como que cada quién hizo su grupo, creo que era mejor cuando era más pequeño. [...] Éramos como 20. [...] Pues ahora somos ya casi 30, así que ya cada quién se fue por su lado. [...] Pues puse a mi grupo de amigos con el que me llevo en lo que llevamos aquí en el plantel, y las personas con las que sí convivo y con las que no me llevo tan bien y nada más. (Estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)

Aunque en el dibujo escribió que en su salón conviven bien, cuando se le volvió a preguntar contestó: “Diría que es regular, porque con algunas personas pues ni me llevo bien, aunque no les hable, pero hay otras personas que suelen ser muy desesperantes para mí, a pesar de que no me hablen y no les hable, pero no sé, como que se la pasan gritando mucho tiempo y eso no me gusta” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 06 de septiembre de 2018).

En la Figura 74 se presenta la metáfora que un alumno propuso para describir la forma en que conviven en su salón, sobre lo que dijo que su “salón es como un zoológico, están divididos por su origen animal y están cerrados por raza, y los maestros son como el público, pero lo importante es que cuando los liberan todos conviven” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 74. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 1B, 05/09/2018**

Cuando se le pidió que explicara la metáfora del zoológico mencionó que están “divididos por grupitos, y cada quién en su grupo, pero cuando hay oportunidad todos convivimos bien, al 100”. En la Figura 75 se presenta la metáfora que propuso el alumno sobre cómo le gustaría que convivieran en el futuro: “Me gustaría que conviviéramos como las hormigas, todos juntos y en equipo, sin distinción y ni envidias y que conviviéramos mucho mejor con las hormigas reinas” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Me gustaría que Conviviéramos Como las hormigas  
 Todos juntos y en equipo, Sin distinción y ni envidias  
 y que Conviviéramos mucho mejor con las hormigas  
 reinas.



**Figura 75. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 1B, 05/09/2018**

La metáfora sobre convivir como las hormigas la explicó que se refiera a “todo el grupo trabajáramos todos en equipo, que no haya grupitos en el salón y también que haya mejor



convivencia con los maestros” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Los dos estudiantes coinciden en que el 1B del turno matutino conviven divididos en subgrupos informales o “grupitos”, la alumna comentó que la convivencia es regular porque le desespera que hagan griten durante clases, el alumno que conviven bien porque cuando es necesario se pueden unir.

El 3C, del turno matutino de la especialidad de Autotrónica, es un ejemplo de opiniones divergentes entre alumnos, por su parte, en la Figura 76 se presenta el croquis sobre cómo conviven en el aula que realizó un alumno de este grupo, del que dijo que en general “en el salón convivimos mucho, platicando, jugando, porque tenemos cosas en común” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).



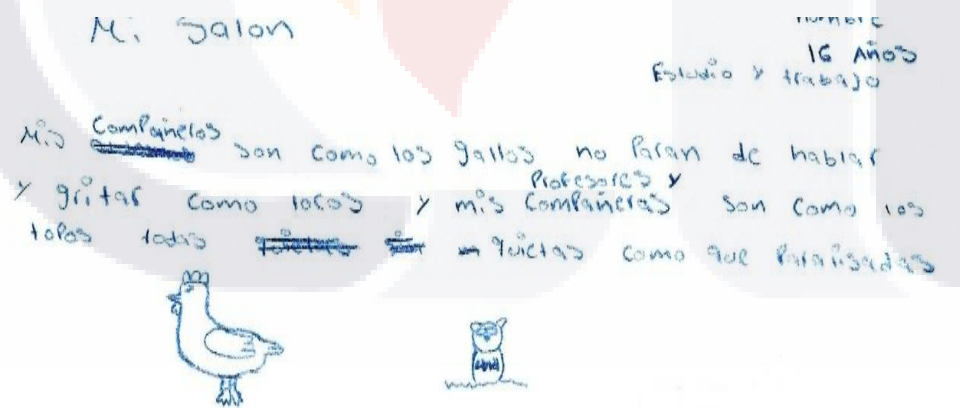
**Figura 76. Cartografía social: Estudiante, hombre, TM, 3C, 07/09/2018**

En el dibujo se presenta el grupo dividido en seis subgrupos informales y una alumna que se sienta sola, el pizarrón y el docente se ubican en la parte izquierda de la Figura:

Pues aquí [parte inferior derecha] está la puerta, y entrando al salón están los que se ríen mucho, los que se la pasan riéndose, y acá [parte superior derecha] es donde yo me junto, pero como somos muy habladores, nos peleamos con éstos , por la misma razón de que no dejamos escuchar a ellos [en medio a la derecha] y en veces ellos no nos dejan escuchar, y ellos [al centro] los que más trabajan son los que se enojan de estos dos grupos porque no los dejamos concentrar, y así los más inteligentes [en medio a la izquierda] son los que nada más se concentran en lo suyo y no hacen caso al relajo de otros, y los de acá [parte inferior izquierda], los de mero enfrente son los que no hacen nada, los que no traen tareas ni traen trabajos, acá [parte superior izquierda] entró una niña nueva pero no se junta con nadie, está hasta acá en la mera esquina. (Estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)

El alumno explicó que la convivencia es en subgrupos organizados “casi por filas” y considera que se “llevan bien” porque “casi entre todos nos llevamos, no ha habido pleitos fuertes para no convivir bien” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

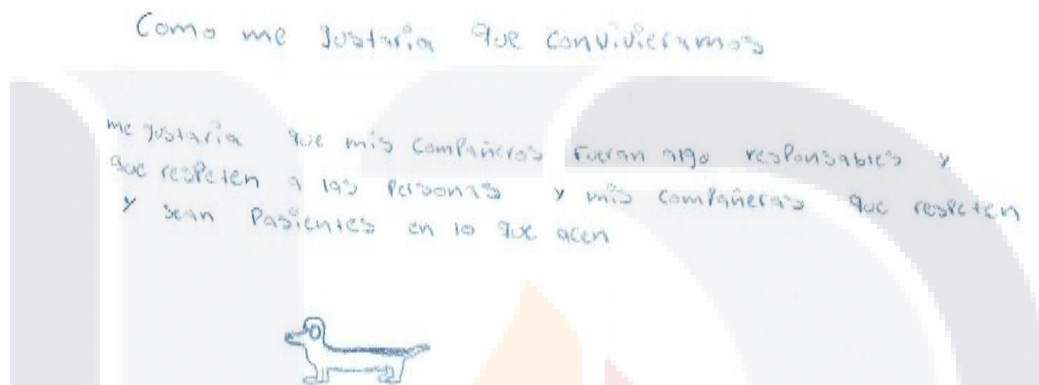
Por otra parte, un estudiante del mismo grupo propuso la siguiente metáfora para describir la convivencia en el aula: "Mis compañeros son como los gallos, no paran de hablar y gritar como locos y mis compañeras (y profesores) son como topos, todas quietas como paralizadas" (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 77. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 3C, 05/09/2018**

El alumno explicó que los hombres del grupo son como gallos porque “cada quién platica y grita [...] con mis compañeros nada más”, mientras que las mujeres las representa como topos porque “ellas se quedan quietas, sin hacer nada, como paralizadas, no hacen nada

ella” y añadió que “convivimos todos así, de diferente manera, cada quien con su comportamiento”. Después mencionó que le gustaría que “me gustaría que mis compañeros fueran responsables, respeten a las personas y mis compañeras que respeten y sean pacientes en lo que hacen”, su metáfora fue un perro porque “son quietos y son respetuosos, en la casa o en hogares y se me vino a la mente eso” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

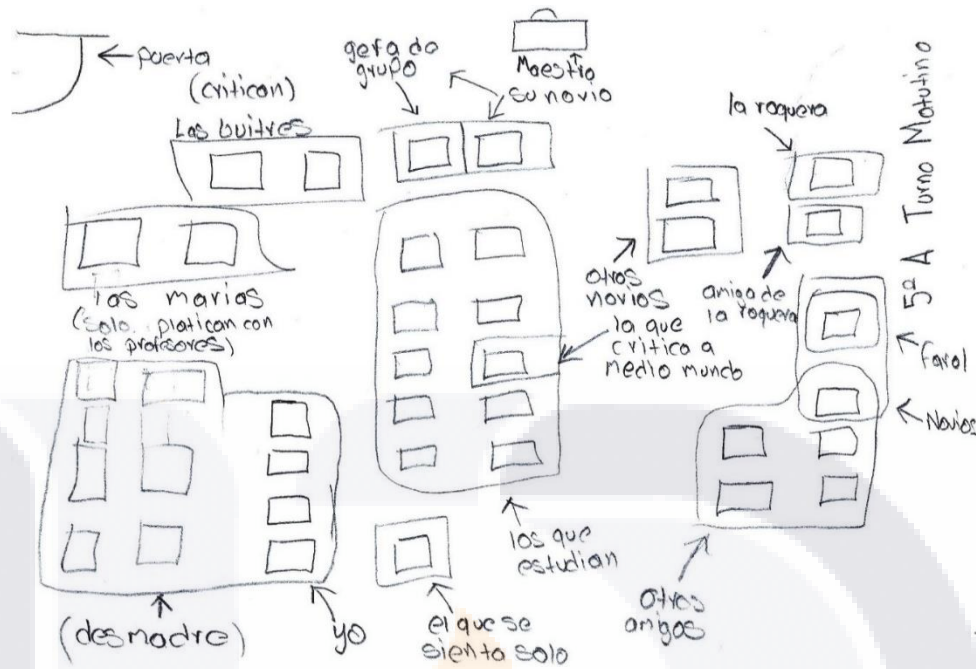


**Figura 78. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 3C, 05/09/2018**

El alumno explicó que le gustaría que se respetaran entre sí porque “se dan a llevar”, que se refiere a que se hacen burlas, y que las mujeres del grupo realizaron algo como “hablar o hacer algo interesante” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Los dos estudiantes del 3C coincidieron en que conviven platicando constantemente, uno comentó que ha habido algunas molestias entre sí porque se impiden escuchar al profesor en clase y el otro especificó que los hombres son los que gritan y hablan mientras las mujeres son más tranquilas.

En la Figura 79 se presenta el croquis de la forma en que conviven en el aula de acuerdo a un alumno del grupo “A” del 5to semestre del turno matutino de la especialidad de Soporte y mantenimiento en equipo de cómputo, respecto a lo que comenta: “Mi grupo convive en cierta forma bien, no nos metemos en asuntos que no son de nuestro interés y pues si te cae mal alguien pues simplemente no nos juntamos, o no le hablo a dicha persona, a los demás sí” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).



**Figura 79. Cartografía social: Estudiante, hombre, TM, 5A, 07/09/2018**

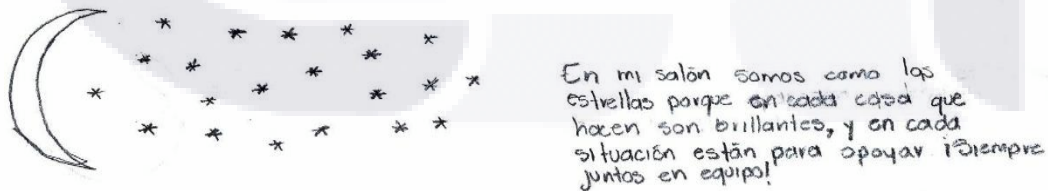
El alumno presenta a su salón organizado en siete filas, y señala la existencia de varios subgrupos informales que describe de manera muy detallada:

Bueno aquí [en medio en la parte superior] está el profe, acá está la puerta [en la parte superior izquierda] y pues los lados son las ventanas; acá [en la parte superior izquierda] están las buitres, las que critican, ellas nada más se concentran en estar en las ventanas, o sea nunca las va a ver en el centro, siempre en las ventanas; acá [en la parte superior izquierda en la segunda fila de arriba hacia abajo] están las Marías, y yo les digo así porque están gorditas y parecen señoras “quesadilleras” pero técnicamente ella sólo se juntan con ellas, con las buitres, y sólo platican con los profesores, no tienen amistades; acá hay más mujeres y acá también ni tampoco les hablan; de este lado [en la parte inferior izquierda], en esta esquina, se junta lo que viene siendo el desmadre; de este lado [en medio y la derecha] se concentra más, acá hay más la atención de los profesores, cuando entran los profesores voltean más para este lado [izquierdo] que para este [derecho], yo creo que por lo mismo que le digo, como porque por acá está el desmadre o; por acá [en medio] está todo el grupito pues nada más están preocupando en cómo se comporta el grupo, y tratar de controlarlo, para controlarlos, yo diría eso; aquí [en la parte inferior izquierda] me ubico yo en el desmadre; aquí [en medio en la parte inferior] está el chavo que se sienta solo. [...] Aquí [en medio] en este lado lo que viene siendo el centro más o menos se juntan algunos, algunos que estudian, que vienen siendo como entre cuatro, cinco o seis personas; por acá [en medio

en la parte superior] está la jefa de grupo y acá está su novio, a ellos nunca los he visto separados, como que siempre están, no son novios en sí, pero son como los típicos amigovios de que no aceptan de que son novios, pero ahí andan; de este lado [derecho] están otros novios y aquí está pues la roquera, ella escucha mucho rock y todo eso y se sienta, se junta con esas cuatro personas; por acá [en la parte inferior derecho] están unos amigos, ellos, no sé son como son como los que te puedes llevar bien, son chillidos, [...] aquí [en medio a la derecha] está, pues él no me cae también porque digamos que se me hace muy presumido de cierta forma, le puse farol que es lo que significa más o menos y ellos dos son novios, ella y él son novios y pues ya, creo que básicamente así es el grupo. (Estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

El estudiante primero había comentado que conviven de cierta forma bien, pero después cambio el adjetivo por “regularmente” porque “nos llevamos todos con todos, excluimos sólo a las personas que nos caen mal, [...] tratamos de no ser tan obvios en nuestras peleas y pues técnicamente si no te cae bien alguien pues no le hables y ya, no nos metemos en lo que no nos importa y pues yo digo que somos como un grupo basado, en eso” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018), esto es, que se evaden o ignoran entre quienes no tienen buena relación.

A una alumna del mismo salón se le pidió que con una metáfora describiera la forma en que conviven, en la Figura 80 se presenta su dibujo, respecto al que dijo: “En mi salón somos como las estrellas porque en cada cosa que hacen son brillantes, y en cada situación están siempre para apoyar ¡siempre juntos y en equipo!” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

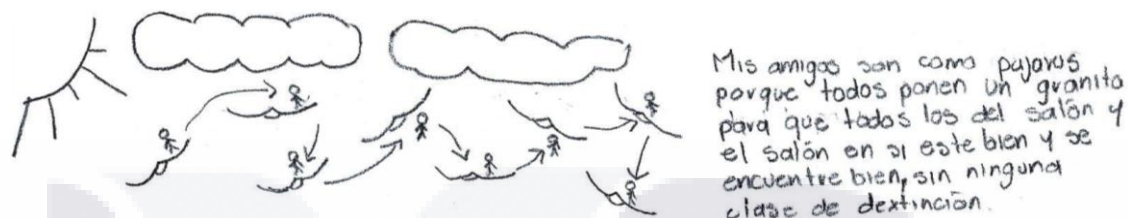


**Figura 80. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TM, 5A, 05/09/2018**

Sobre la metáfora de que en su salón los alumnos brillan como las estrellas agregó que hombres y mujeres por igual, y que la luna representa a los docentes quienes “siempre están para explicarnos en todo lo que dudemos o nos apoyan en todo lo que necesitemos”. Después se le solicitó que dibujara una metáfora sobre cómo le gustaría que convivieran,



el cual se presenta en la Figura X, sobre el que dijo que “mis amigos son como pájaros porque todos ponen un granito para que todos los del salón y el salón en sí esté bien y se encuentre bien, sin ninguna clase de distinción” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

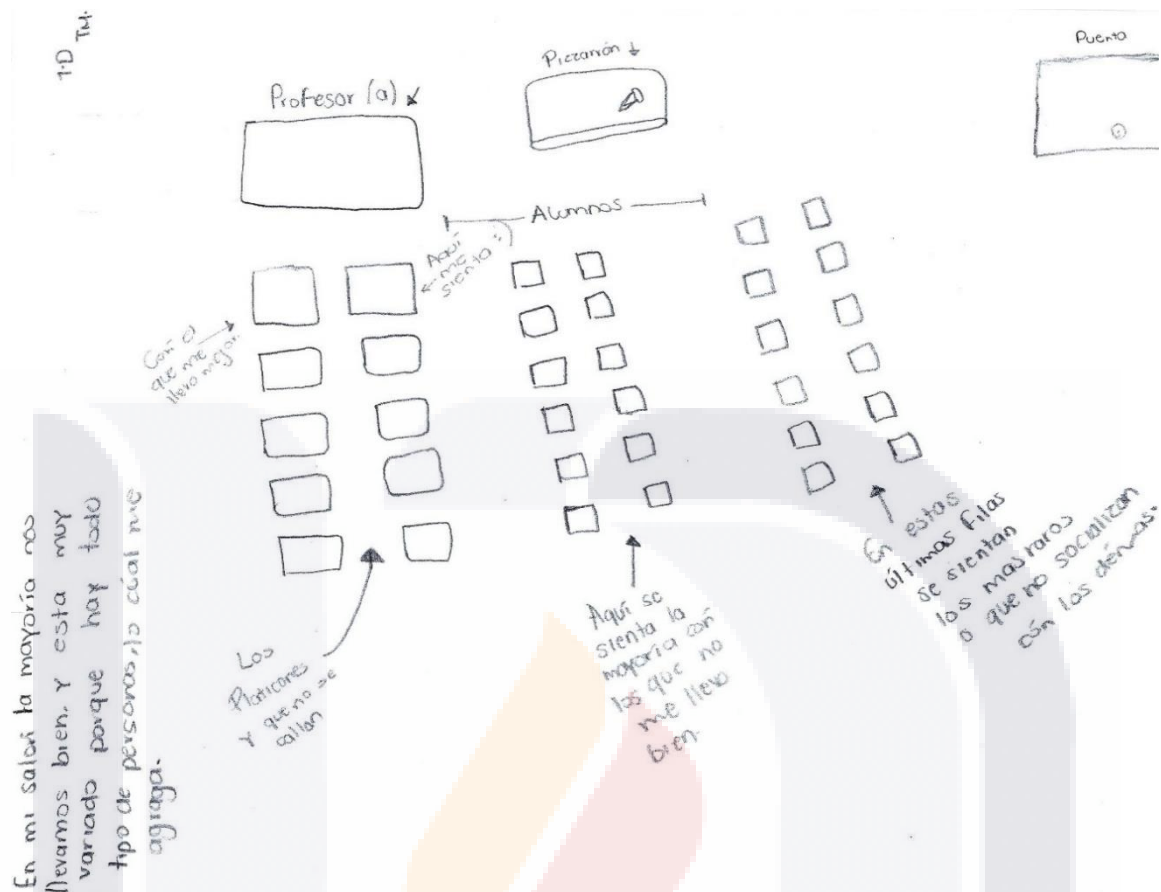


**Figura 81. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TM, 5A, 05/09/2018**

Después la estudiante aclaró que las flecha que hay entre los pájaros en su dibujo son “los niños que se están apoyando, bueno es la idea”, mientras que las nubes no representan nada, el Sol que son brillantes y, añadió que para mejorar la convivencia se necesita “de todos los compañeros y de los docentes “puede ser” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

De tal forma que los puntos de vista de los estudiantes del 5A fueron bastante distintos, mientras el alumno se concentró en describir varias características especialmente negativas, de sus compañeros y compañeras y señaló que la convivencia es regular ya que se ignoran entre varios subgrupos, la alumna los describió a todos como esencialmente brillantes y que se apoyan unos a otros.

Otro ejemplo de un grupo sobre el que los alumnos comentaron características positivas y negativas es el 1D, del turno matutino de la especialidad de Preparación de alimentos y bebidas, en la Figura 82 se muestra el croquis sobre cómo conviven en el aula, de acuerdo a una estudiante del grupo, sobre el que dijo: "En mi salón la mayoría nos llevamos bien y está muy variado porque hay todo tipo de personas lo cual me agrada" (estudiante, mujer, turno matutino, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018), aunque después matizó su opinión.



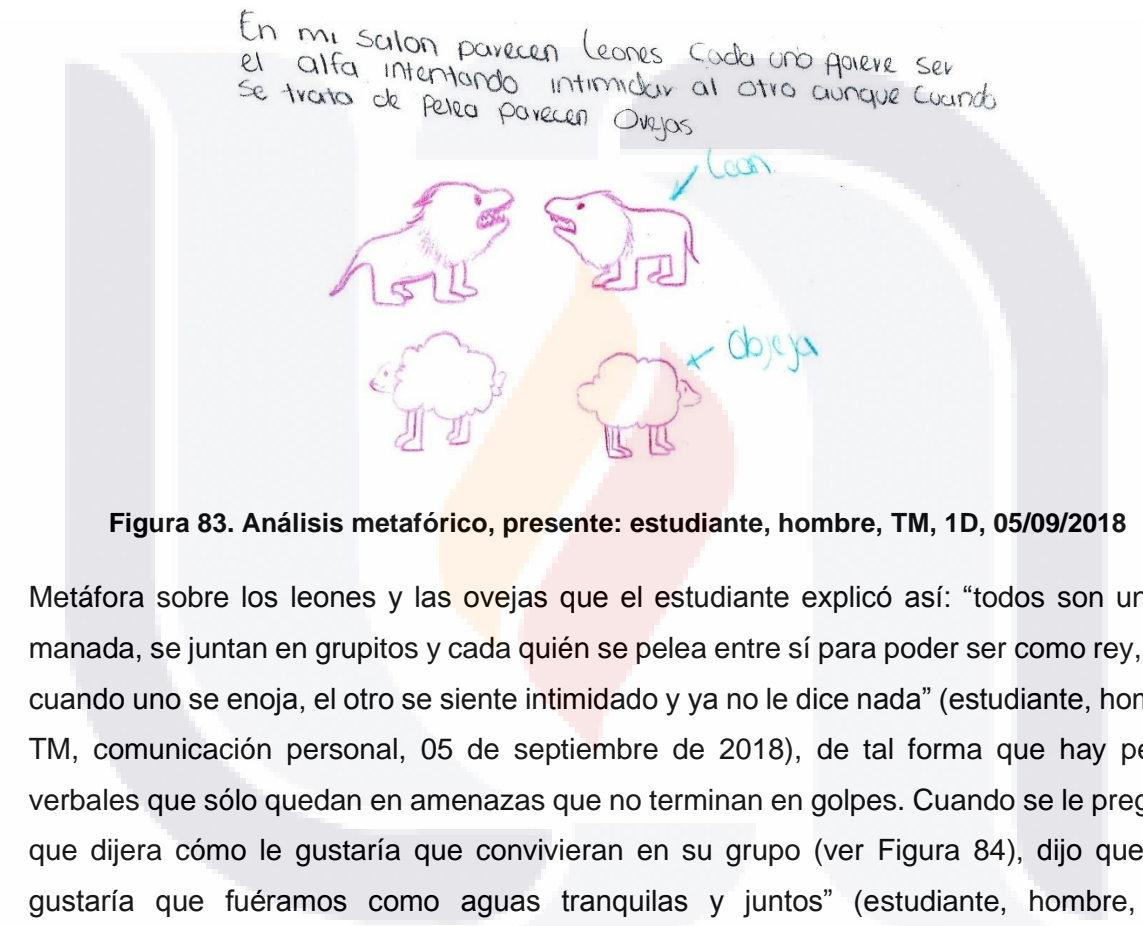
**Figura 82. Cartografía social: Estudiante, mujer, TM, 1D, 07/09/2018**

En el dibujo se presenta al salón organizado en seis filas paralelas de frente al pizarrón y al docente, de izquierda a derecha: en las dos primeras filas, al frente se sienta ella “con el que me llevo mejorcito de los niños y me siento hasta el frente para poner más atención”, atrás están “los platicones y que no se callan”; en las segundas dos filas, “el otro grupito con los que generalmente no me llevo también, o sea, sí les hablo, pero no es que me caigan del todo bien” y; en el tercer par de filas, “se sientan como que los más raros, los que no socializan y los más cerrados pues” (estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018). Cuando se le pidió a la alumna que explicara por qué considera que “se llevan bien” dijo que es

...porque somos casi 50, como 49, entonces pues como que mi grupo es muy variado, hay de todo, de todo, de todo, y si siento que nos llevamos bien porque generalmente todavía no nos conocemos tan bien, los primeros días es de que todos se lleven bien, pero si hay como dos o tres que no se pueden ver o así y ya empiezan como peleas. [...] No [a golpes],

verbalmente, como indirectas, lo normal. (Estudiante, mujer, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)

Un alumno del mismo grupo propuso la siguiente metáfora, ver Figura 83, para describir la forma en que conviven: “En mi salón parecen leones, cada uno quiere ser alfa intentando intimidar al otro, aunque cuando se trata de pelea parecen ovejas” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 83. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 1D, 05/09/2018**

Metáfora sobre los leones y las ovejas que el estudiante explicó así: “todos son un tipo manada, se juntan en grupitos y cada quién se pelea entre sí para poder ser como rey, pero cuando uno se enoja, el otro se siente intimidado y ya no le dice nada” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018), de tal forma que hay peleas verbales que sólo quedan en amenazas que no terminan en golpes. Cuando se le preguntó que dijera cómo le gustaría que convivieran en su grupo (ver Figura 84), dijo que “me gustaría que fuéramos como aguas tranquilas y juntos” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Me gustaría que fuéramos como agua todos tranquilos  
y juntos



**Figura 84. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 1D, 05/09/2018**

El alumno explicó agregó “porque el agua es calmada, tranquila, no se mezcla con aguas sucias de otros océanos” en donde los océanos son “las malas influencias y las personas que los influían a hacer cosas malas [...] tanto de afuera como de adentro [de la escuela]” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

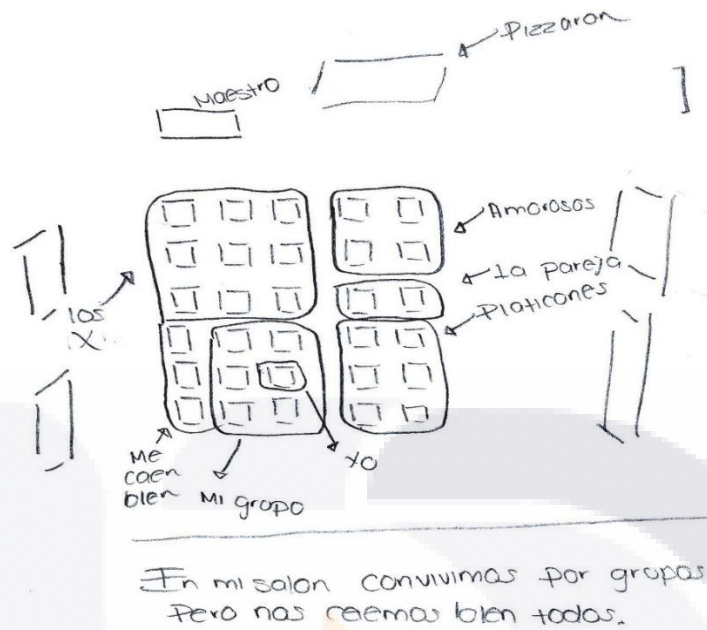
De tal forma que ambos estudiantes, del grupo de 1D, reconocieron la presencia de subgrupos informales y que es la forma cotidiana en la que se relacionan, así como la presencia de peleas verbales, la alumna añadió que hay un grupo de estudiantes que “no socializan” y el alumno que no le gustaría que tuvieran malas influencias que los lleven a hacer cosas negativas.

Recapitulando sobre los grupos donde la convivencia es “regular”, los estudiantes ven a sus grupos como indisciplinados y que les falta más unión y respeto, les gustaría llegar a ser grupos disciplinados, unidos y con respeto entre el alumnado; dicen que para alcanzar esto se requiere que cada estudiante ponga de su parte en beneficio del propio grupo escolar; ven como posibles ayudantes a los docentes que ponen un buen ejemplo y apoyan a alcanzar tal meta; ven como su principal oponente a los alumnos que son indisciplinados.

*Grupos escolares donde la convivencia es positiva*

En este apartado se incluyen algunos ejemplos de los grupos escolares sobre los cuales los alumnos comentaron que hay una “buena” convivencia.

En la Figura 85 se presenta el croquis dibujado por un alumno del grupo “B” de 3er semestre del turno matutino de la especialidad de Servicios de hotelería, del cual señala que “en mi salón convivimos por grupos, pero nos caemos bien todos” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

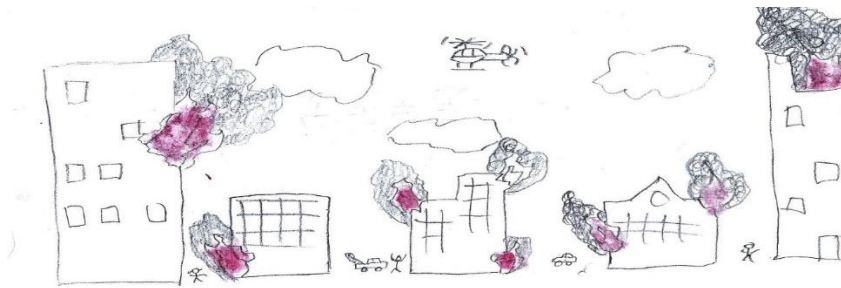


**Figura 85. Cartografía social: Estudiante, hombre, TM, 3B, 07/09/2018**

El alumno describió al aula organizada en cinco filas paralelas de frente al pizarrón y de izquierda a derecha: en las primeras tres filas, en la parte de adelante “están los que no me fijo tanto en ellos de verdad, son unas personas que ni me caen bien, ni me caen mal, como los ‘equis’”, en la parte de atrás “yo estoy aquí, como hasta atrás, no exactamente en la penúltima fila, este es mi grupo rodeado como de seis personas, a la izquierda de mí, me caen bien estas personas”; en las dos siguientes filas, en la parte de atrás “me caen bien también, pero son como muy platiconas”, adelante “están un grupo de chavas que son como las divas del salón, las amorosas, que ven telenovelas y detrás de ellas hay una pareja, obviamente un hombre y una mujer y pues se la pasan estando juntos”. Comentó que “se llevan bien” pero “nos la llevamos por grupos, no nos la llevamos mal, pero es como por grupos, si vas con una compañera de mi salón, vas con todo el grupo porque está en el grupo” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018), que hace referencia a que, si tratan mal a alguien del salón, todo el grupo le defiende.

Otro alumno del grupo propuso la siguiente metáfora, ver Figura 86, para describir cómo conviven en su grupo: “Mi salón es como un terremoto porque podemos ser un desastre, pero si vemos que alguien necesita ayuda, entre todos nos ayudamos” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

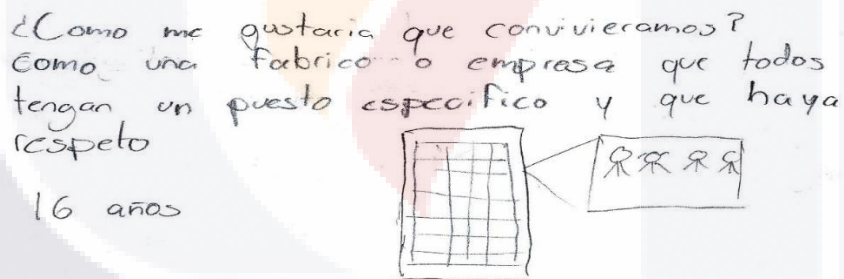




Mi salón es como un terremoto porque podemos ser un desastre pero si vemos que alguien necesita ayuda entre todos nos ayudamos

**Figura 86. Análisis metafórico, presente: estudiante, hombre, TM, 3B, 05/09/2018**

De esta metáfora del terremoto explicó que pueden ser un desastre para los docentes “porque no los tienen mucha paciencia y los sacamos a veces de sus casillas”, pero que se ayudan entre todos porque “somos indisciplinados pero unidos”. En la Figura 87 se muestra la metáfora que propuso el alumno sobre cómo le gustaría que convivieran: “como una fábrica o empresa [en la] que todos tengan un puesto específico y que haya respeto entre todos” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



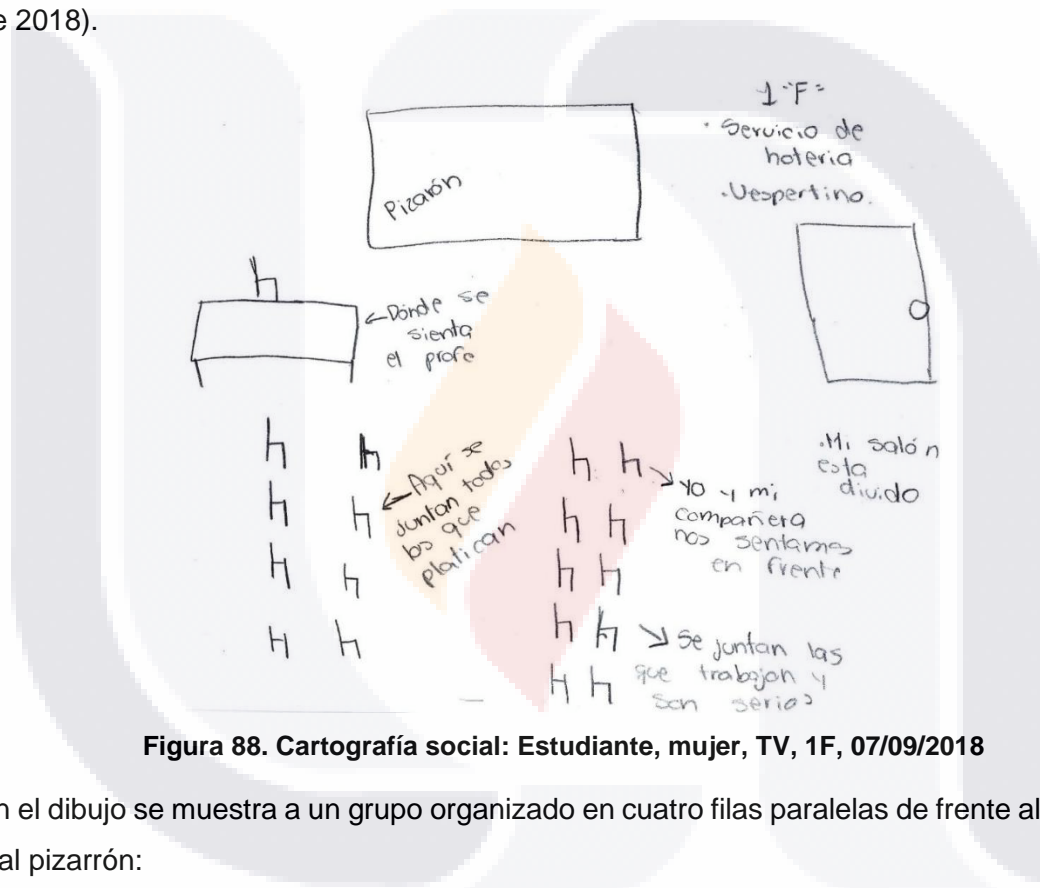
**Figura 87. Análisis metafórico, futuro: estudiante, hombre, TM, 3B, 05/09/2018**

El alumno explicó la metáfora de la empresa como que le “gustaría que no hubiera tanta indisciplina y que los maestros nos vieran diferente, y que fuera el grupo con más disciplina en la escuela” y que esto depende “del grupo porque si uno está haciendo desorden, todos le siguen la corriente o la mayoría” (estudiante, hombre, TM, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Uno de los alumnos del 3B opina que en el grupo conviven bien pero que está dividido en subgrupos, el otro estudiante lo describió como indisciplinado, que no necesariamente

implica que la convivencia sea negativa, pero ambos consideraron que se pueden unir y apoyar cuando se lo proponen.

En la Figura 88 se muestra el croquis sobre cómo conviven en su salón elaborado por una alumna de grupo “F” del 1er semestre del turno vespertino de la especialidad de Servicios de hotelería, de la que mencionó que en general “en mi salón aunque nos dividimos en dos grupos, todos y todas nos llevamos muy bien, platicamos y convivimos, y tenemos mucho respeto entre nosotros” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).



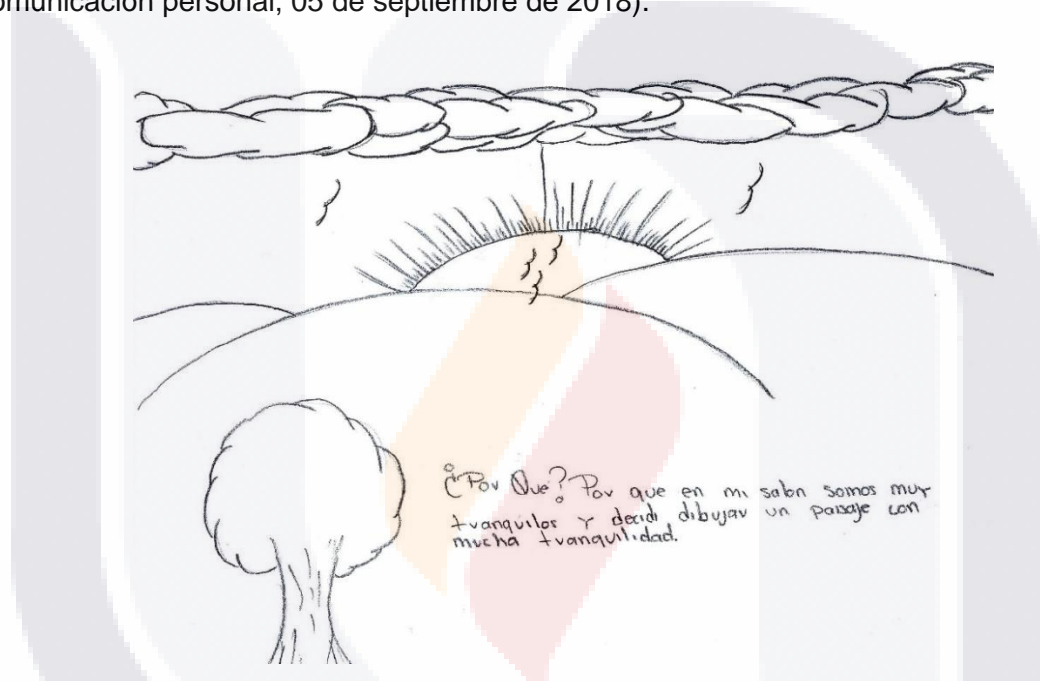
**Figura 88. Cartografía social: Estudiante, mujer, TV, 1F, 07/09/2018**

En el dibujo se muestra a un grupo organizado en cuatro filas paralelas de frente al docente y al pizarrón:

Bueno, pues primero puse el pizarrón, puse donde se sienta el profe, la puerta y especialmente en mi salón sí hay una gran división, cuando entras luego, luego se ve la división de los de la orilla y los de la otra orilla, se dividen en dos grupos: son los que platican mucho, los que hacen relajó [izquierda] y otro en donde es más tranquilo [derecha], luego, luego se nota en la división, bueno yo y mi compañera nos sentamos en frente [parte superior derecha] y mis otras amigas detrás de nosotras. [...] Es que somos muy poquitos en nuestro salón, somos más o menos como 20, nada más. (Estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

La alumna explicó que se “llevan bien” a pesar de que están divididos en dos subgrupos informales y agregó que “con mucho respeto y todos nos caemos bien, platicamos y nos pedimos cosas, pero si nos llevamos bien” (Estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

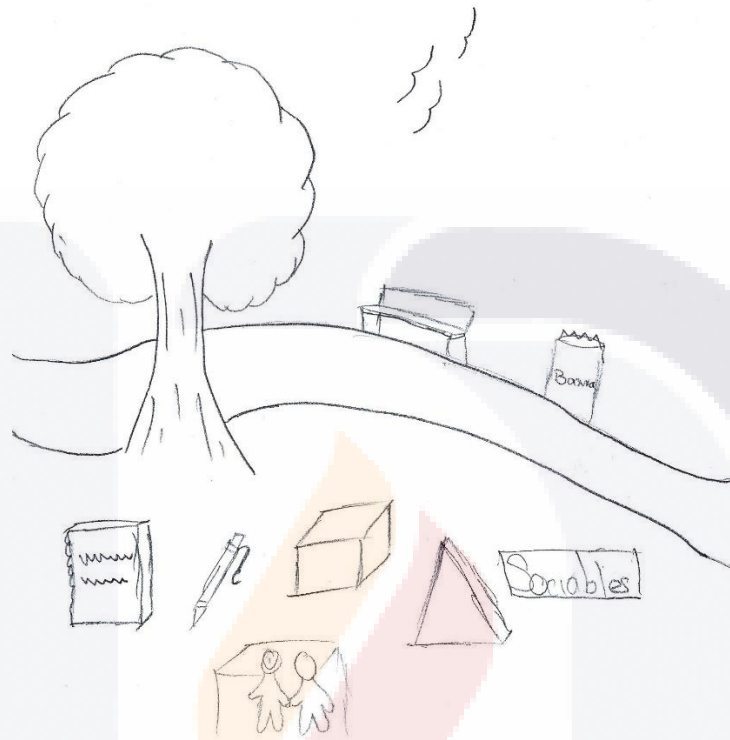
Se le pidió a otra alumna que describiera a través de una metáfora (ver Figura 89) la forma en que conviven en su grupo y dijo que es como un paisaje “porque en mi salón como muy tranquilos y decidí dibujar un paisaje con mucha tranquilidad” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 89. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 1F, 05/09/2018**

Después la alumna explicó que son como un paisaje porque “nos portamos bien y no buscamos problemas”, después se le preguntó qué significan los elementos del paisaje y dijo que no sabía, sino que quiso representar la tranquilidad en general. Con otra metáfora (ver Figura 90) la estudiante representó cómo le gustaría que convivieran: “A mí me gustaría que siguiera siendo igual porque todos nos apoyamos, aparte de que somos un grupo muy tranquilo, simplemente porque así es bonito convivir en grupo” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

¿Por que me gustavia que siguieran siendo iguales?  
 A mi me gustavia que siguieran siendo igual por que  
 todos nos apoyamos aparte de que somos un grupo  
 muy tranquilo, simplemente por que asi es bonito  
 convivir en un grupo

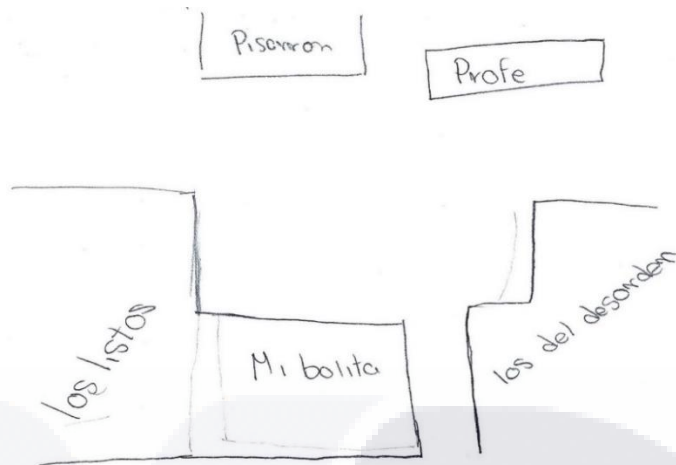


**Figura 90. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TV, 1F, 05/09/2018**

Después se le preguntó por las diferencias entre sus dibujos y mencionó que “casi es lo mismo, nada más que aquí le puse que somos sociables y trabajamos en equipo, nos gusta estudiar y un paisaje, así como en un parque”, esto es, que en el presente son tranquilos, pero les falta socializar y que ello depende “de nosotros mismos como estudiantes” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Ambas alumnas del 1F coincidieron en que en su grupo conviven sanamente, tranquilos y con respeto.

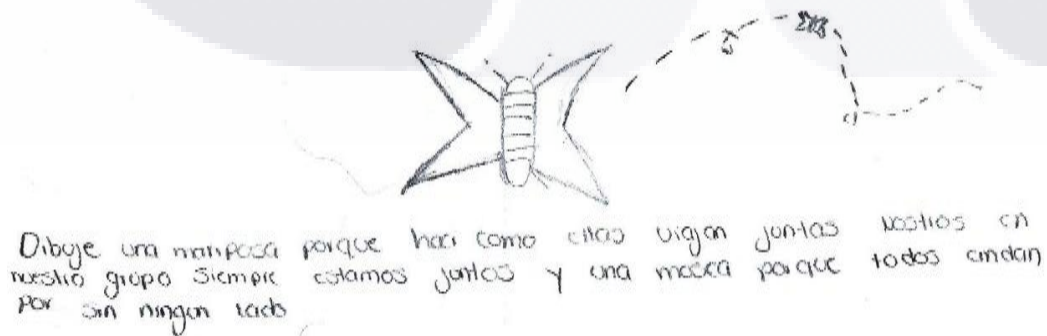
En la Figura 91 se presenta el croquis que dibujó un alumno, del grupo “G” de primer semestre del turno vespertino de la especialidad de Autotrónica, sobre la forma en que conviven en su salón, respecto a lo cual dijo que de manera general “somos muy sociales, sí nos llevamos bien todos, no falta el día que no nos hablemos” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).



**Figura 91. Cartografía social: Estudiante, hombre, TV, 1G, 07/09/2018**

Básicamente el dibujo representa al aula dividida en tres subgrupos, con el pizarrón y el docente al frente: a la izquierda “los listos”, en medio el subgrupo del alumno que hizo el dibujo y a la derecha “los del desorden”, aunque después aclaró que su subgrupo es parte de “los listos” y apuntó que “sí nos llevamos bien entre todos y nos hablamos”, incluso entre los dos subgrupos, aunque dentro de éstos son más unidos y “se ayudan entre ellos, en trabajos y tareas” (estudiante, hombre, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

A otra alumna del mismo grupo se le pidió que representara a través de una metáfora (ver Figura 92) la forma en que conviven en su aula, sobre lo que comentó que “dibujé una mariposa porque, así como ellas viajan juntas, nosotros en nuestro grupo siempre estamos juntos y una mosca porque todos andan por ningún lado” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 92. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 1G, 05/09/2018**

De tal forma que representó la dualidad que se vive en su salón a través de dos metáforas,



la mariposa “porque siempre estamos juntos y en lo que se nos dificulta todos nos ayudamos”, y la mosca “porque les gusta andar mucho por todos lados, sin ningún lado”, aun así, la alumna considera que en su grupo se convive “bien”. Después se le solicitó que hiciera otra metáfora sobre cómo les gustaría que fueran, pero no dibujó otra metáfora, sino que sólo escribió que le “gusta cómo somos en el grupo porque me gusta la forma en que somos todos, todos somos unidos y entre nosotros nos ayudamos cuando no entendemos” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Ambos estudiantes del 1G coincidieron en que son unidos, platican y se ayudan mutuamente, esto a pesar de que estén divididos en dos subgrupos.

En la Figura 93, una alumna del grupo “H” de 3er semestre del turno vespertino de la especialidad de Preparación de alimentos y bebidas, dibujó un croquis sobre cómo conviven cotidianamente en su salón, sobre el que comentó que de manera general conviven bien.

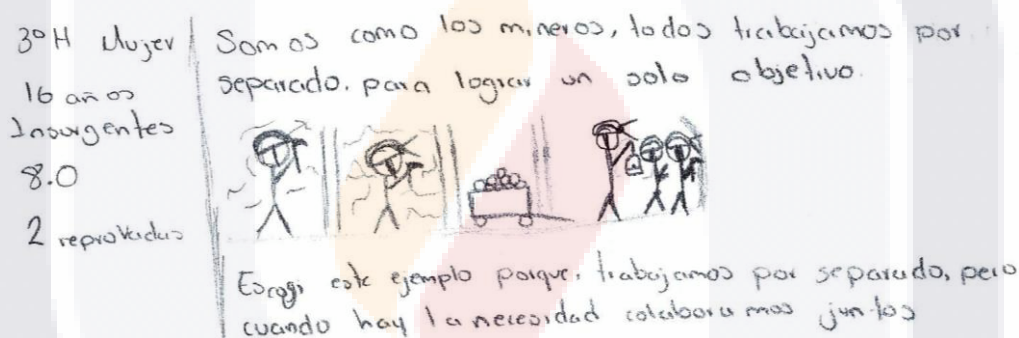


Figura 93. Cartografía social: Estudiante, mujer, TV, 3H, 07/09/2018

En el croquis se presenta al salón organizado en cinco filas parraleras de frente al pizarrón a al docente, el cual describió de la siguiente forma:

Aquí [a la izquierda] está el escritorio, enfrente del escritorio se sienta un grupito que casi no les hablo pero que si me caen bien [las dos filas de arriba]; enfrente del pizarrón se sientan unas amigas que siempre hacen relajo con unos muchachos; aquí en la parte de atrás yo me junto [a la derecha], y en esta fila [abajo] son puras chicas que casi no les hablo. (Estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018)

A otra alumna del mismo grupo se le solicitó que por medio de una metáfora (ver Figura 94) representara la forma en la que conviven en su aula, sobre lo que comentó: “Somos como los mineros, todos trabajamos por separado para lograr un solo objetivo. Escogí este ejemplo porque trabajamos por separado, pero cuando hay la necesidad colaboramos juntos” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 94. Análisis metafórico, presente: estudiante, mujer, TV, 3H, 05/09/2018**

Explicó que conviven como los mineros “porque trabajamos por separados, aunque sea sólo un trabajo, pero cuando nos lo proponemos trabajamos todos en grupo”. Después propuso una metáfora sobre cómo le gustaría que convivieran, ver la Figura 95, donde comentó que le gustaría “trabajar como hormigas, ayudándonos, seguir un orden y una formación, porque esto nos ayudaría como personas” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).



**Figura 95. Análisis metafórico, futuro: estudiante, mujer, TV, 3H, 05/09/2018**

Reiteró que seleccionó la metáfora de las hormigas “porque son ordenadas, trabajadoras, en una función y una formación”, una está volteando hacia el otro lado porque “está ayudando a su compañera”, agregó que la diferencia entre trabajar como mineros con respecto a trabajar como hormigas es que “ellas saben trabajar en grupo, ellas ya saben” y considera que sí es posible mejorar si entre todos se lo proponen “más de parte de los alumnos” (estudiante, mujer, TV, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Ambas alumnas comentaron que la convivencia en el grupo 3H es generalmente buena, una enfatizó que hay diferentes subgrupos y la otra que cuando lo requieren pueden trabajar en equipo.

En síntesis, los alumnos que consideraron que en sus salones la convivencia escolar es buena mencionaron que sus grupos son unidos y tranquilos, les gustaría llegar a ser, además de unidos, que trabajaran en metas comunes y que son los propios estudiantes quienes pueden alcanzar este objetivo. Ven como posibles ayudantes a los docentes y como oponentes a los alumnos que son indisciplinados.

Las principales diferencias entre los grupos donde los alumnos ven una convivencia negativa, regular y positiva, son que los primeros consideran que en sus salones hay desunión, en los segundos indisciplinados y en los terceros unión. Los subgrupos informales son una constante en las distintas aulas, la diferencia radica en la relación entre ellos, similar a lo que ocurre en un bachillerato federal de la misma ciudad (Rodríguez-Figueroa, 2015a, 2017a), que cuando los subgrupos están distanciados unos de otros se percibe una relación mala y cuando hay intercambio entre éstos se perciba la convivencia como buena.

Los grupos donde la convivencia es regular son en los que se menciona que, aunque no hay una mala relación, sí hay indisciplina y los propios estudiantes no lo ven como una forma ideal de relacionarse.

Para finalizar, aquí se sintetiza el sentido que los docentes le atribuyen a la convivencia en las aulas, reconstruido a partir de la entrevista grupal que se realizó con ellos. Primero, ven como objetivos mejorar la convivencia y disminuir la violencia en sus salones, esto en beneficio de los alumnos y consideran que quienes pueden alcanzar tal meta son los propios docentes entablando una relación más cercana con los estudiantes y hablando con ellos. Ven a los estudiantes como ayudantes, a los que consideran que son nobles y responden si se habla con ellos, así como que pueden unirse cuando se lo proponen, mientras que ven como oponente el contexto social y familiar del alumnado, la pérdida de valores, grupos divididos y que las alumnas se comportan “como hombres”.

En el terreno de las aspiraciones hay que aclarar que tales visiones a futuro de los estudiantes responden a que en el análisis metafórico se les pregunta directamente por cómo les gustaría convivir y no necesariamente refleja una intención presente en su discurso. En cambio, la visión a futuro de los docentes sí se construyó a partir del flujo más natural de su discurso respecto a la convivencia escolar. Lo que les gustaría a los estudiantes que ocurriera en sus salones es que hubiera más unión, respeto, disciplina y que se trabajara en metas en común, pero los docentes básicamente quieren disminuir la violencia. Es relevante que los alumnos ven como ayudantes a los docentes y viceversa; mientras que los estudiantes ven a parte de sus compañeros como oponentes, a los que no quieren cooperar, mientras que los docentes perciben como principales oponentes a factores externos a la escuela. Ambos actores escolares se ven a sí mismos como quienes pueden alcanzar aquella convivencia deseada. De tal forma que hay terreno fértil para plantear proyectos de mejora de la convivencia, debido a que se cree en la posibilidad de cambio y que depende de ellos mismos el realizarlo.

## **5. Discusión de los resultados**

En este apartado se comparan y se discuten los resultados encontrados en la investigación que aquí se presenta con los hallazgos y conclusiones presentados por otros estudios sobre convivencia escolar. Se decidió dividir el apartado respecto a las dos acepciones de la convivencia escolar, como prácticas interrelacionales y como gestión de la misma.

### **5.1. Gestión de la convivencia**

La importancia de que los programas y proyectos educativos incluyan a la convivencia escolar se pone de manifiesto en un contexto nacional de un continuo incremento de la violencia (El País, 2018), donde el no “contribuir en su formación con temas relacionados con la convivencia armónica, representa dejar abiertos grandes vacíos que impactarán entre el estudiantado, en las familias, en las comunidades y en la colectividad en general” (Carranza-Peña & Sandoval-Forero, 2015, p. 96), de ahí la relevancia de la tratar de manera transversal al currículo el aprender a vivir juntos que incluya la ética, el desarrollo socioafectivo y socioemocional, la democracia, la inclusión y la paz. Sin embargo, lo que se encontró en el bachillerato estudiado es que la convivencia escolar continúa siendo un tema relegado a un segundo plano, donde se realizan las mínimas acciones promovidas por el subsistema al que pertenece para el fomento de sanas relaciones.

Relacionado con lo anterior, una tarea pendiente en el ámbito educativo es educar al educador en torno a estas temáticas, como los docentes del plantel seleccionado que no han recibido capacitación específica en este ámbito y sólo la ocasional aplicación de las fichas del programa Construye T son formas de promoción de sanas relaciones entre el alumnado. Por esto, cuando algunos docentes del plantel estudiado hacían recuento de sus estrategias para resolver los conflictos con y entre sus estudiantes, mencionaban acciones que contravienen a los principios de inclusión, democracia y paz. Esto coincide con lo encontrado por Carranza-Peña y Sandoval-Forero (2015) en un bachillerato tecnológico del Estado de México:

Lamentablemente la mentalidad y la práctica de muchos docentes conduce a generar conflictos que posteriormente son entendidos y tratados de manera violenta, con autoritarismo, con amenazas, con imposición, con sanciones. Es por ello que la educación para la paz y la convivencia armónica también son emergentes en la formación de los docentes, para atender los conflictos de manera no violenta, como una gran oportunidad de



resolverlos y transformarlos positivamente, para fortalecer la institución escolar, el aula, la docencia, los estudiantes. (p. 99)

A pesar de que el marco pedagógico institucional de la EMS incluye el desarrollo de habilidades, aprendizajes, actitudes y competencias para aprender a vivir juntos con un enfoque de paz, inclusión y democracia, hay diversos obstáculos para ponerlo en marcha en las aulas del bachillerato estudiado en este trabajo, pero esto no es privativo de este plantel, por ejemplo, en una escuela secundaria española se encontró que “la educación para la paz y para la convivencia ha sido considerada también como un tema transversal que debía ser incorporado al currículum escolar, pero la estructura del currículum escolar, organizado en materias escolares tradicionales, ha dificultado dicha intención” (Pineda-Alfonso & García Pérez, 2014, p. 1), algo semejante con lo que ocurre en otro bachillerato del Estado de México:

El espacio para la EP [Educación para la Paz] es mínimo, ya que además de los requerimientos en torno a los contenidos académicos de las horas clase a los docentes, hay una avalancha de proyectos extra, ante ello, la respuesta ha sido entrega de los informes requeridos con la menor cantidad de actividades; como mero requisito, sin reflexionar o profundizar sobre estos proyectos. Y en esta circunstancia está la Educación para la Paz, que la mayor parte de las veces ni siquiera es mencionada explícitamente, no es la excepción, ya que es parte de alguno de los proyectos que forman parte de los muchos que se le demandan realizar a los docentes de EMS. (Hernández Román, 2015, pp. 43–44)

Los obstáculos como la ajetreada carga de contenidos de las asignaturas y la cantidad trámites administrativos que tienen que reportar continuamente los docentes, la precaria formación de maestros en torno a la convivencia escolar, acarrear un importante rezago en el fomento y desarrollo de relaciones saludables en los centros escolares. Como ejemplo de lo anterior, en el bachillerato seleccionado docentes y directivos comentaron que efectivamente es una problemática el tener que agregar actividades que buscan desarrollar habilidades socioemocionales a los apretados calendarios de sus materias como las diseñadas en el programa Construye T. Obstáculos que están generalizados en las escuelas del país.

Los trabajos de convivencia democrática, pacífica, inclusiva y clima son coincidentes en mostrar el gran rezago de la escuela mexicana en promover el desarrollo de competencias para vivir con los otros distintos. La convivencia inclusiva puede sentar las bases para la

participación democrática y la corresponsabilidad. Ambas son el cimiento de la convivencia pacífica. (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 113)

Entre las medidas que en el plantel estudiado se toman para mejorar la convivencia se encuentran las actividades deportivas, culturales y académicas extraclase, lo que coincide con lo que respectivamente comentó el 86.6%, 68.3% y 49.1% de los estudiantes del país (INEE, 2018a). Los alumnos del bachillerato estudiado expresaron agrado por las actividades culturales y deportivas que ofrece el plantel, esto mismo identificó Ávalos Romero (2012) en un CCH, aunque la oferta de estas acciones en éste en comparación es bastante mayor, “estas actividades extraescolares son identificadas por muchos de los estudiantes a quienes observé y parecen valorarlas tanto porque les permiten realizar una actividad de su agrado, como ampliar su red de amistades” (p. 101).

En cuanto, al fomento de la convivencia democrática, en el bachillerato estudiado la participación del estudiantado se encuentra acotada a inscribirse y formar parte de los torneos y concursos diseñados desde la dirección general del subsistema, pero prácticamente no se les toma en cuenta para la toma de decisiones o elaboración de proyectos. Este tipo de participación escolar es denominada como “simple” de acuerdo con una tipología que recupera Ochoa Cervantes (2015), la cual “consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el niño o la niña hayan intervenido en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los niños sólo se limitan a seguir indicaciones o a responder a estímulos” (p. 13), en donde la “participación que se promueve en la escuela es un acto obligado, una concesión que el adulto otorga” (p. 19). En este sentido Carranza-Peña y Sandoval-Forero (2015), a partir de un estudio realizado en un telebachillerato del Estado de México, recomiendan para la mejora de la convivencia escolar el abrir “más espacios de participación para los jóvenes en la toma de decisiones propias y de la colectividad escolar” (p. 101).

La “participación de las familias también aparece en muchos proyectos de centros con vocación inclusiva” (Pineda-Alfonso & García Pérez, 2014, p. 6), en el bachillerato estudiado hay algunos mecanismos y condiciones para la participación de los familiares pero sólo como asistentes y espectadores, como el caso de su contribución en PAAGES que es un programa que implica la asignación de recursos de infraestructura principalmente, pero no para su aportación al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático.

Una práctica que realizan en el CCH de la Ciudad de México estudiado por Ávalos Romero (2012), que busca impactar en la convivencia escolar, es que anualmente se reconstruyen los grupos escolares: “los grupos de quienes terminan segundo y cuarto semestre son disueltos, de tal modo que al iniciar tercero o quinto, todos los alumnos están en grupos diferentes a los que tenían el año anterior [...] éste es otro factor por el cual los estudiantes conocen a un amplio número de personas en el transcurso del bachillerato” (Ávalos Romero, 2012, p. 102). Lo cual no ocurre en el plantel aquí estudiado, donde la composición de los grupos permanece desde que ingresan hasta su egreso.

Como la gestión de la convivencia escolar en el bachillerato que es objeto de estudio de esta investigación se encuentra orientada más bien hacia la disciplina, a continuación, se comparan los resultados de esta investigación con una serie de estudios sobre la temática. Aquí cabe comenzar remarcando que el control de la disciplina no es igual al desarrollo de habilidades prosociales o socioafectivas que requiere la convivencia escolar, y que tales estrategias de carácter restringido (Fierro Evans, 2013) no suelen tener buenos resultados respecto a la mejora de la convivencia en los planteles.

Los problemas de convivencia en los centros escolares suelen ser tratados como problemas de disciplina escolar, mediante el control de los comportamientos del alumnado. En ese sentido, se ha elaborado una gran cantidad de normas reguladoras y de proyectos para fomentar el ambiente de convivencia en los centros, pero los resultados educativos han sido escasos. (Pineda-Alfonso & García Pérez, 2014, p. 1)

El reglamento escolar del bachillerato estudiado, elaborado por la dirección general del subsistema estatal, subordina la convivencia escolar a la prevención de la violencia, enfoque que adoptan la mayoría de los reglamentos escolares del país en los que predomina un enfoque basado en la obediencia y el castigo (Fierro Evans et al., 2019; Landeros & Chávez, 2015). La relevancia de estas reglas cristalizadas en un reglamento radica “en su carácter de documentos oficiales y públicos donde se asientan los criterios que pautan la convivencia y se regulan las relaciones de la comunidad escolar” (Landeros & Chávez, 2015, p. 41) y su relación con la convivencia escolar está en que “poner en juego marcos valorativos y normas que regulen el bien común” (Ochoa Cervantes & Diez-Martínez, 2012, p. 3). Cabe añadir que en el plantel estudiado el reglamento sí incluye los derechos, obligaciones y sanciones de los estudiantes como en el 87.5%, 96.2% y 85.1%

de los planteles nacionales respectivamente, pero no contiene los derechos, obligaciones y sanciones de los profesores como reportaron el 80.8%, 77.4% y 39.5% en el nivel federal (INEE, 2018a).

En el plantel estudiado el reglamento escolar se centra en la prohibición, las acciones no aceptadas y en menor medida se enfoca a la promoción del sentido de responsabilidad, lo que es común en las escuelas mexicanas (Chávez Romo et al., 2016; Fierro Evans et al., 2019). En otros países la situación es similar a lo que ocurre en este caso, como el estudio de Litichever en bachilleratos de Argentina cuya conclusión fue que los reglamentos regulan principalmente cinco aspectos: “apariciencia, puntualidad, cuidado de la institución, respeto a los símbolos patrios, asuntos puntuales del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en ocasiones, algunas normas que explicitan la relación con otros” (Ochoa Cervantes & Diez-Martínez, 2013, p. 671).

Los problemas con este modelo de afrontar la convivencia son su poca proactividad en pos de incrementar y mejorar las relaciones interpersonales dentro del plantel, que no se contempla la educación en resolución pacífica de conflictos, que es reactivo porque se toman medidas hasta que ocurren problemáticas y, que su diseño y monitoreo no incluye al alumnado.

La solución a los problemas de convivencia, en este modelo, pasa por el establecimiento de un rígido sistema de control que tiene por objetivo la limitación de las interacciones para evitar las ocasiones de conflicto. Esto supone un empobrecimiento en cuanto a las oportunidades de aprendizaje, y al mismo tiempo configura un estado de presión que hace estallar el conflicto de manera extemporánea, primando la acción sobre la reflexión, e impidiendo cualquier arreglo que no pase por el castigo y la culpabilización. Estas prácticas fomentan la dependencia del control externo en los alumnos y la subordinación a los adultos, exigiendo continuamente la vigilancia y manteniéndolos en un estado infantil de ausencia de responsabilidad y madurez y de cualquier capacidad de autorregulación de la propia conducta. (Pineda-Alfonso & García Pérez, 2014, p. 17)

Una diferencia importante entre los planteles del CCH y el plantel estudiado es que en los primeros “no hay prefectos y se espera que el profesor, más que expositor, sea un facilitador o auxiliar del proceso de aprendizaje, donde es muy importante la participación responsable del estudiante” (Guerrero Salinas, 2012, p. 128), mientras que en el segundo sí hay

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

prefectos y su papel en la regulación de la disciplina es muy activo, mientras que sus docentes se muestran en una etapa de transición entre el modelo tradicional de enseñanza y el asumirse claramente como facilitadores del aprendizaje del alumnado.

La aplicación de normas está centrada en la figura de la autoridad, como en el bachillerato estudiado que recae esencialmente en la figura del director, lo que dificulta su apropiación por parte de los alumnos; se promueve en cambio la negociación de conveniencia con la autoridad” (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, Juárez, et al., 2013, p. 92). Aunque esto también ocurre en otros países de hispanohablantes, por ejemplo, en un estudio en el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria en un centro de Sevilla se encontró que “la sanción como única estrategia de gestión de la convivencia fracasa con un buen número de alumnos, estableciendo una relación entre el cambio de estrategias para gestionar la convivencia y la necesidad de ‘mantener la autoridad’, como si ésta estuviese vinculada a la utilización de la sanción como único recurso” (Pineda-Alfonso & García Pérez, 2014, p. 11).

En el centro escolar estudiado no se considera la aplicación de sanciones pedagógicas a las faltas disciplinarias, sólo sanciones punitivas, este tipo de acercamientos a la disciplina escolar es una constante en buena parte de las escuelas de México (Landeros & Chávez, 2015), incluyendo a los bachilleratos (INEE, 2019), donde prevalece un comportamiento reactivo.

En cuanto al enfoque de las medidas disciplinarias comunicado por los estudiantes, éste muestra el carácter predominantemente punitivo del sistema de sanciones en los reglamentos escolares. Se observan, además, aspectos que limitan las oportunidades para una educación en el desarrollo de competencias enfocadas en el manejo del conflicto. Lo expuesto ocurre al castigar la falta sin contribuir a la formación de los estudiantes, a fin de que comprendan el daño que causan a otros y aprendan a reparar las consecuencias de sus actos. (INEE, 2019, p. 53)

A nivel nacional el alumnado mencionó que muchas veces o siempre se aplican las siguientes sanciones o medidas disciplinarias en sus escuelas: amonestación verbal en un 66.1%, amonestación escrita en un 62.5%, citatorio a los padres de familia en un 65%, actividades de limpieza de los espacios escolares en un 49.30%, días de suspensión en un 15.1% y expulsión definitiva en un 17.4%. Todos estos comportamientos son sancionados de manera regular en el plantel investigado.



Siguiendo con las sanciones, en el bachillerato estudiado, después de una primera advertencia de parte de los prefectos, se impide la entrada a los estudiantes que no portan el uniforme completo como reportaron el 48.9% de los estudiantes a nivel nacional (INEE, 2018a). El 25.5% del alumnado nacional reportó que le han impedido la entrada al plantel por su corte o arreglo de cabello, algo que sucede en el bachillerato estudiado después de una advertencia. Como mencionaron los estudiantes del 5to “EF”, al 38% de los alumnos los han sancionado porque un compañero cometió una falta y el castigo se aplicó a todos. Al 8% de los alumnos algún profesor o directivo los ha agredido verbalmente como medida disciplinaria como fue reportado en el caso investigado en este trabajo respecto a un docente en específico. El 71.9% de los estudiantes del país dijeron que sí se les sanciona por utilizar teléfonos celulares, radios, tabletas para jugar, hablar o chatear durante las clases, algo que en el plantel estudiado se hace de manera regular pero que los alumnos realizan eludiendo la sanción de sus maestros. Un 52.4% de los alumnos del país dijeron que sí se les sanciona por usar tatuajes, piercings (perforaciones) o tintes en el cabello, algo que también pasa en el centro escolar seleccionado, aunque no lo contemple su reglamento escolar. Mientras que en el bachillerato investigado no se sanciona a los estudiantes por tener demostraciones de afecto típicas del noviazgo, pero el 77.5% del alumnado nacional dijo que en sus escuelas sí ocurre.

Guerrero Salinas (2012) encontró en la Ciudad de México que muchos estudiantes de bachillerato experimentan un fuerte impacto con “la diferencia entre el sistema coercitivo, inflexible y autoritario de las escuelas secundarias en México (Quiroz, 1992, 2000; Sandoval, 2000b; Saucedo 2001) frente a la flexibilidad y relajamiento de normas en el bachillerato en general” (pp. 127-128), sin embargo, en el caso de Aguascalientes que se expone en esta investigación no hay una variación importante en el sistema implementando en la educación secundaria porque, como se ya se mostró, esencialmente sigue siendo coercitivo e inflexible.

Entre los elementos que Guerrero Salinas (2012) enuncia como evidencia de tal flexibilización, en el caso de los CCH’s, es que existe un “ambiente de libertad, que propone la posibilidad de decidir si se asiste o no a clases, de vestir de manera particular, de fumar, de probar alcohol y de expresar los propios puntos de vista, entre otras, implica aprender a asumir la responsabilidad en las decisiones que se toman y comprender que en la vida las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

acciones tienen consecuencias” (Guerrero Salinas, 2012, p. 132), en cambio, en el plantel aquí estudiado el uso del uniforme es obligatorio, la asistencia a clases no es opcional, está prohibido fumar, así como el uso de alcohol y drogas aunque algunos alumnos lo llegan a realizar a escondidas, mientras que la expresión de los puntos de vista sí es posible pero tiene un bajo impacto en la toma de decisiones y estructura del bachillerato, por lo que el desarrollo de la autonomía la responsabilidad que acarrea están acotadas en este caso.

La misma autora afirma que la mayor libertad otorgada al alumnado es producto de la estructura propia de la EMS, al retomar un estudio realizado en un Conalep.

Saucedo (1998) encontró también que la libertad y la toma de responsabilidad eran reconocidas por los estudiantes del Conalep en torno a la transición de la secundaria al nivel medio superior. De modo que, aun cuando el tema de la libertad aparezca en forma más frecuente en las expresiones de los estudiantes del CCH, este fenómeno de cambio de la subjetividad en la transición de un ciclo a otro no es propio de alguna modalidad de bachillerato en particular, sino producto de los esquemas estructurales en los que se ha organizado el nivel medio superior y de cómo ellos en su experiencia singular le otorgan significados particulares. (Guerrero Salinas, 2012, p. 133)

No obstante, lo que se encontró, en el plantel aquí estudiado y en otro caso de la ciudad de Aguascalientes (Rodríguez-Figueroa, 2017a), no es consistente con lo anterior, ya que en los dos casos sí hay prefectos, vigilantes, prohibición de estar fuera de clases y de salir de la escuela, regulación de la apariencia del estudiantado, así como en general un mayor control de las actividades que pueden hacer los alumnos dentro del plantel, aunque éstos comúnmente encuentren resquicios para brincar y evadir las normas.

Para ir concluyendo este apartado, se hace una evaluación de la gestión de la convivencia escolar a través de las dimensiones y ámbitos propuestos por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019). Primero, en la Tabla 39 se presentan los hallazgos encontrados en el plantel seleccionado con relación al ámbito pedagógico y curricular de la vida escolar a través de las dimensiones inclusión, equidad y, participación y manejo de conflictos.

**Tabla 39. Dimensiones de la convivencia del ámbito pedagógico y curricular**

Dimensiones	Ámbito Pedagógico y Curricular	Hallazgos en el plantel seleccionado
Inclusión	A) el fomento de la inclusión a través de la afirmación personal y cultural de los alumnos (reconocimiento de sus identidades y necesidades individuales y colectivas);	Se busca la inclusión de alumnos con NEE, pero no se permiten expresiones identitarias porque se regula la apariencia del alumnado.
	B) la construcción de una comunidad solidaria y respetuosa en el aula;	Se trata de regular la disciplina escolar.
	C) la integración en el currículum de las experiencias de vida de los alumnos, así como de sus conocimientos locales y culturales.	No se detectó en el plantel.
Equidad	A) la generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades y puntos de partida de los alumnos;	Se ajustan las actividades de clase para los alumnos con NEE.
	B) el reconocimiento manifiesto al esfuerzo y al progreso en los aprendizajes de cada alumno;	Algunos docentes motivan el progreso del alumnado, pero otros más bien los desmotivan.
	C) la promoción de estrategias pedagógicas colaborativas, orientadas a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño;	Los docentes realizan trabajos en equipo continuamente.
	D) la generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, como recurso para el aprendizaje.	No se recopiló información al respecto.
Participación y manejo de conflictos	A) la aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva, y la comunicación en el manejo de conflictos interpersonales;	No es algo que se trabaje transversalmente, pero en las actividades de orientación educativa y tutorías sí se tocan algunos de estos temas.
	B) la elaboración y revisión colectiva de las normas del aula;	No se realiza, sólo se negocian aspectos como las fechas de exámenes.
	C) la generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social;	Sólo ocurre como medida reactiva, directamente con los estudiantes involucrados y sus familias, aunque se centran en acordar la sanción punitiva.
	D) la participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.	Es escasa, básicamente se responde a torneos y concursos estatales.

Tomado de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 15.

En la Tabla 40 se presentan los hallazgos en el bachillerato estudiado con respecto al ámbito organizativo/administrativo de la convivencia escolar.

**Tabla 40. Dimensiones de la convivencia en el ámbito organizativo/administrativo**

Dimensiones	Ámbito Organizativo/ Administrativo	Hallazgos en el plantel seleccionado
Inclusión	A) la aceptación del ingreso de los alumnos sin distinguir en función de sus orígenes y condiciones personales y culturales;	No hay distinción, pero una parte importante de los estudiantes son rechazados de otros planteles y están buscando que ingresen más de primera opción
	B) la integración efectiva de todo el alumnado en actividades deportivas, cívicas, culturales, etc., reconociendo y valorando las capacidades y aportes de cada uno;	Sólo se hace a través de los concursos y torneos. La cancha deportiva está monopolizada por los hombres para jugar fútbol.
	C) generación de iniciativas que promuevan un sentido de pertenencia hacia la escuela de parte de directivos, docentes y estudiantes;	No se detectaron.
	D) reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes a la construcción de un proyecto común de escuela, en función de sus talentos, intereses y trayectorias profesionales.	Las actividades del consejo técnico escolar están muy delimitadas por la agenda del subsistema y hay poco margen de acción de parte del personal docente.
Equidad	A) la generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas del aprendizaje de los alumnos;	Sí hay programas de tutorías tanto de docentes, entre pares y directamente de las encargadas del área de tutorías.
	B) el desarrollo de estrategias, a nivel de escuela, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso personal en el aprendizaje de los alumnos, y no solamente el logro académico de los estudiantes más destacados;	No se realiza sistemáticamente en la escuela.
	C) el diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre los docentes, orientadas a apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan a todos sus estudiantes;	Sí se lleva a cabo la tutoría entre pares.
	D) la gestión de recursos orientados a facilitar el acceso a los alumnos a fuentes de información diversa, actualizada y relevante que fortalezca sus capacidades para aprender a aprender	No se exploró esta información como tal, pero el uso del laboratorio de computación está muy restringido porque se utiliza como salón de clases, además de que hay equipo que no funciona y la conectividad mínima, sólo ocho computadoras tienen acceso a internet.
Participación y manejo de conflictos	A) la promoción desde la escuela, de capacitaciones a directivos, docentes y alumnos sobre temas de resolución no violenta de conflictos;	No existe.
	B) la generación de espacios de alumnos y docentes para reflexionar y aportar en torno al reglamento escolar;	No hay.
	C) la organización de eventos y actividades de reflexión sobre problemas que enfrentan los alumnos en la escuela y en la vida social en los que se escuche la voz del alumnado;	Sólo reactivamente y para determinar la sanción punitiva.
	D) la participación organizada en acciones que atiendan a necesidades de la escuela y la localidad, previamente diagnosticadas por los propios alumnos.	No hay.

Elaboración propia a partir de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019

Por último, la discusión de los resultados sobre la gestión de la convivencia, en la Tabla 41 se presentan los hallazgos en el plantel seleccionado respecto al ámbito socio-comunitario en sus tres dimensiones de convivencia pacífica.

**Tabla 41. Dimensiones de la convivencia y ámbitos de la vida escolar**

Dimensiones	Ámbito Socio-comunitario	Hallazgos en el plantel seleccionado
Inclusión	A) el desarrollo de una política de puertas abiertas a la comunidad.	No ocurre, sólo se cita a los familiares en contadas ocasiones para festejos como el día de la madre, entrega de boletas y en caso de sanciones a sus hijos.
	B) la promoción de actividades y tareas que incorporen aportes de padres, madres de familia y comunidad local al proceso de aprendizaje de los alumnos.	No se realiza.
	C) la atención al buen trato entre los miembros de la comunidad escolar y la creación de espacios de diálogo con padres y madres de familia, orientados a fortalecer la solidaridad y el respeto mutuo en la comunidad escolar.	Sólo de manera breve en las reuniones de padres de familia cuando se entrega las boletas y se enfocan más a la disciplina.
	D) la consideración e incorporación efectiva de las tradiciones, saberes y oficios de la localidad como aportes valiosos en actividades curriculares de los alumnos.	No se realiza.
Equidad	A) la coordinación de actividades colaborativas con padres de familia, orientadas a atender necesidades académicas de los alumnos, creando redes de apoyo;	Sí se llega a informar e incluso citar a los familiares en caso de bajo desempeño académico de sus hijos para tomar medidas al respecto.
	B) el reconocimiento manifiesto de parte de los docentes, en las reuniones informativas con padres y madres de familia, al esfuerzo y al progreso de cada uno de los alumnos y no solamente de sus deficiencias;	No se exploró esa información.
	C) la coordinación de actividades de apoyo con instancias externas que fortalezcan la permanencia de los estudiantes en la escuela y la mejora de sus aprendizajes.	Sí hay coordinación con diversas organizaciones externas, aunque se emplea de manera reactiva, más que preventiva.
Participación y manejo de conflictos	A) la promoción de espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo y la comunicación en situaciones de conflicto interpersonales;	No ocurre.
	B) la generación de espacios de reflexión con padres y madres de familia sobre el contenido y el sentido de las normas establecidas en el reglamento escolar;	Sólo se les da a conocer el reglamento cuando sus hijos ingresan al plantel.
	C) la organización de espacios para reflexionar y tomar decisiones, junto con los padres de familia, sobre problemas que enfrentan los alumnos dentro y fuera de la escuela;	Sólo de forma reactiva.
	D) la invitación a padres y madres de familia para participar en acciones que atiendan necesidades de la escuela y/o de la localidad.	Se hace como una formalidad a través del programa PAAGES para autorizar el presupuesto para infraestructura del plantel.

Elaboración propia a partir de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019



Para cerrar el apartado y como completo de lo anterior, se compararon los resultados de la gestión de la convivencia en el plantel seleccionado con la guía de autodiagnóstico propuesta por Fierro y cols. (2013) y se detectó lo siguiente en respecto a las dimensiones propuestas por el instrumento:

- El reconocimiento y atención a la diversidad está en un nivel medio bajo debido a que sólo en pocas ocasiones se consideran las necesidades y diferencias individuales del alumnado (género, edad, capacidades, ritmos de aprendizaje y condición sociocultural) y no se aprovecha la diversidad como un recurso pedagógico para el aprendizaje, aunque sí se acepta a estudiantes con NEE y se les evalúa con base en sus capacidades, además de que hay detección de alumnos con bajo aprovechamiento escolar y el área de tutorías trabaja con ellos para mejorar su situación.
- El buen trato se coloca en un nivel medio bajo debido a que, aunque la mayoría de los docentes se relacionan con los alumnos con respeto, se detectaron un par de personas del personal de la escuela que insultan a los estudiantes, pero a éstos parece no molestarles. Algunos maestros toman medidas para mejorar las relaciones sociales dentro de sus aulas, pero hay otros que no tomen en cuenta este aspecto pedagógico. Hay relaciones de respeto entre docentes y directivos, aunque se comentó cierta escisión entre los más jóvenes y quienes tienen más experiencia en el plantel.
- Las normas se encuentran en un nivel bajo debido a que para su elaboración no se consulta a la comunidad escolar, el reglamento es conocido buena parte de los actores del centro educativo, pero no cuentan con procedimientos claros para su aplicación, sino que depende de las decisiones de la figura del director, además de que no se han incorporado la reparación del daño y las sanciones pedagógicas en la regulación de la disciplina.
- La participación, la corresponsabilidad y la mejora de la enseñanza se coloca en un nivel bajo porque no hay condiciones institucionales para su promoción y fomento de ello con el alumnado, aunque eventualmente hay iniciativas individuales y aisladas al respecto, pero básicamente no se toma en cuenta la opinión de los estudiantes en la toma de decisiones y las oportunidades de participación se remiten a los concursos y torneos organizados por el subsistema.

En suma, de acuerdo con la escala conceptual propuesta por Fierro y cols. (2013) el bachillerato tecnológico se encuentra en un nivel medio bajo que significa que la “escuela atiende de manera desigual algunas de las áreas evaluadas en este instrumento como el buen trato, la participación y corresponsabilidad o la atención a la diversidad.” (p. 115). En cambio en una investigación realizada en un bachillerato de Aguascalientes (Rodríguez-Figueroa, 2017b), pero con bajos niveles de violencia escolar se determinó que la gestión de la convivencia se encontraba en nivel medio alto porque “ha tomado decisiones relativas a atender la convivencia en la mayor parte de las áreas evaluadas y realiza suficientes prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay una atención constante a la atención a la prevención de conductas de riesgo gracias a la actuación de la mayor parte de los miembros de comunidad educativa” (p. 115). Aunque no se pueden hacer generalizaciones a partir de estos dos casos, la comparación sugiere que hay una importante influencia de la forma en que se promueve la convivencia escolar con la violencia que ocurre dentro de los planteles, en otras palabras, como se esperaría, hay una relación entre una gestión activa de las relaciones entre los actores educativos y la disminución de los episodios de violencia.

## **5.2. Prácticas interrelacionales**

En la línea de estudios realizados desde el CINVESTAV, iniciados por Elsie Rockwell (1995b, 2018a, 2018b), se exploró una categoría más amplia a la de convivencia escolar que es la de cultural escolar a través de diversos trabajos etnográficos realizados principalmente en planteles de educación básica. En esta misma institución y siguiendo la tradición etnográfica, Eduardo Weiss (Tapia & Weiss, 2013; Weiss, 2012a, 2012b) inició, junto a otros investigadores, una línea de indagación sobre los jóvenes en el bachillerato, lo que se derivó en la utilización de los conceptos de sociabilidad, socialidad y socialización entre pares para explorar aquello que en la presente investigación se denomina como prácticas interrelacionales subjetivadas o convivencia escolar como tal.

Los estudiantes que aparecen en los trabajos de nuestra línea de investigación pasan gran parte de su tiempo escolar en las interacciones con sus pares, les gusta estar asociados con sus compañeros y amigos (sociabilidad) y divertirse con ellos (socialidad). En cada grupo establecen sus propias normas y valores (socialización entre pares). A la vez, ser estudiante requiere seguir ciertas normas de la escuela y de la sociedad de adultos (socialización intergeneracional). (Weiss, 2015, p. 1269)

En este subapartado se recuperan varias de las investigaciones realizadas en esta línea de trabajo para compararlos con los resultados obtenidos en este estudio de caso, complementados algunos otros resultados de estudios empíricos sobre convivencia, clima y violencia escolar.

Es generalizada la percepción positiva de la convivencia por parte de los alumnos del país con sus compañeros de clase (INEE, 2018a), ya que un 96.8% mencionaron que se llevan bien (55%) y muy bien (41.8%), por un 2.6% que dijeron llevarse mal y un 0.7% muy mal. Percepción que se comparte con buena parte del alumnado del caso seleccionado en esta investigación a pesar de ser un bachillerato con altos niveles de violencia escolar. Aunque cabe acotar que tal pregunta del INEE (2018a) no logra captar los importantes matices que se dan dentro de los grupos, debido a que normalmente se percibe una buena relación dentro de los subgrupos informales, en cambio lo que resulta bastante variable es la relación entre unos subgrupos con otros, además de que hay una proporción importante de alumnos que señalan que no “se llevan bien” y quienes viven exclusión o violencia. Por lo que se concuerda con lo que posteriormente el INEE (2019) encontró en un estudio nacional sobre escuelas de educación media superior, el cual menciona que si bien “para muchos de los informantes evaluados sus planteles son espacios agradables, es preciso que esta condición lo sea para todos y cada uno de quienes acceden a este nivel educativo” (p. 54).

A nivel nacional (INEE, 2018a), respecto a las prácticas interrelacionales dentro de la escuela cuando no están en clase, el 60.3% los alumnos dijeron que platican o “echan relajo” con sus amistades, el 42.1% que revisan sus redes sociales o chatean, el 38.1% practican algún deporte, el 36,9% escucha música o juega con el celular u otro dispositivo electrónico, el 18.8% platica con algún profesor, orientador o tutor, el 13.8% lee libros o revistas que no son de la escuela, un 6.4% realiza actividades artísticas, el 6.4% se reúne con su novia o novio y el 5% juega dominó, ajedrez, cartas, rompecabezas u otros similares. Las primeras cuatro son prácticas cotidianas que también fueron detectadas en el bachillerato tecnológico seleccionado, mientras que las cuatro con menor porcentaje no se identificaron en la cotidianidad, aunque actividades artísticas eventualmente sí se llevan a cabo.

Rockwell (2018b) señala para el caso de escuelas de educación básica que si bien “en los patios y los pasillos puede ser más evidente la construcción de las culturas infantiles, un

reto pendiente para la etnografía es estudiar cómo este proceso ocurre también ahí donde los adultos creen tener el control, dentro de las aulas” (p. 242), y lo que los alumnos del bachillerato estudiado mostraron a través de la fotografía etnográfica colaborativa es que habitualmente las mismas prácticas ocurren dentro y fuera de las aulas, aunque se encuentren en tiempo de clases, con excepciones como el jugar fútbol, lo cual coincide con lo encontrado en diversas escuelas de la ciudad de México en donde:

La vida juvenil no se limita a los espacios intersticiales de la actividad académica (es decir, antes, entre y después de clases), sino que se despliega también durante el tiempo de clase, sustrayendo tiempo a la actividad escolar para bromas o intercambios (de tonos y juegos en celulares, música y cómics, entre otros) hasta las diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados, especialmente durante los trabajos grupales (Weiss, 2015, p. 1265)

Estas prácticas de convivencia dentro de los salones del bachillerato seleccionado, como platicar, comer, chatear y hacer bromas, suelen chocar con las normas que tanto el reglamento como las que sus respectivos docentes implementan, es una confrontación entre el “relajo” y el orden que, como menciona Ávalos Romero (2012) respecto a un CCH de la Ciudad de México, “todas las inquietudes, los deseos, la necesidad de ‘medirse’ frente al otro, no se ponen en pausa al entrar en el salón de clases” (p. 109). Gollás Núñez (2016) encontró algo análogo en primarias de Guadalajara donde esta visión contraria de los intereses de los niños y sus maestros se da entre el juego y la disciplina, similar a lo que Weiss (2012a) descubrió en bachilleratos de la Ciudad de México, donde los “intereses juveniles y las exigencias escolares a menudo entran en conflicto; hay quienes se afilian a grupos de pares que se dedican excesivamente a la diversión, el alcohol o la droga” (p. 21).

Además, en el bachillerato estudiado se encontraron estrategias para seguir conviviendo durante clase, por ejemplo cuando un alumno explicó que saben con qué docente lo pueden hacer e incluso en qué momentos realizarlo con cada uno, semejante a lo que el propio Ávalos Romero (2012) encontró en su estudio etnográfico:

Las posibilidades de sostener largas conversaciones, escuchar música, recibir visitas de los amigos, comer o incluso ingerir bebidas alcohólicas dentro del aula son variables. Hay asignaturas que, por su estructura, características y contenidos, o por el estilo del docente titular, brindan mayores posibilidades para el surgimiento de la socialidad juvenil [...] estas

variaciones se evidenciaban cotidianamente, y [...] para los estudiantes implicaba adaptarse a las condiciones existentes haciendo un uso estratégico de las reglas escolares para su propio beneficio. (Ávalos Romero, 2012, p. 100)

El mismo autor recuperando a otras investigaciones menciona que los estudiantes dependiendo de la dificultad de la materia es que concentran su atención en ella o se relajan y platican con mayor frecuencia si perciben una dificultad menor. Esto mismo fue identificado en estudio previo (Rodríguez-Figueroa, 2015a) en un plantel de EMS de Aguascalientes, en donde incluso cuando un docente les impartía una materia considerada difícil como matemáticas la relación docente-alumno se tensaba y, en cambio, se relajaba cuando el mismo les daba otra materia como biología. Aunque esto no se alcanzó a identificar en el trabajo de campo de esta investigación, es consistente con las pistas que dieron los alumnos de que dependiendo del docente es el grado en que trasgreden las normas.

La importancia de la categoría *emic* que para México es el “relajo” no sólo queda de manifiesto en el porcentaje ya presentado de alumnos que mencionaron que es lo que más realizan cuando no están en clase, sino que ésta y otras investigaciones han identificado que es una de las formas principales de convivencia en los centros escolares, por ejemplo, lo que se halló en un estudio realizado en cuatro secundarias mexicanas en las que:

Para las y los adolescentes, la secundaria es un lugar para disfrutar la convivencia con amigos(as), compañeros(as) y novios(as). Los chicos se interrelacionan con base en sus intereses y preferencias hasta llegar a construir una compleja red de relaciones que superan las paredes de cada aula. También se manifiesta la sociabilidad a través de bromas, burlas y apodosos para “llevarse pesado” o de juegos y desastres que sirven para “echar relajo” en colectivo. (Mejía-Hernández, 2015, p. 1087)

Mientras que algo muy similar se encontró en dos escuelas de educación secundaria en Buenos Aires, Argentina, con la diferencia que no se le denomina como “relajo”, sino como las “jodas”, en donde los “juegos, los chistes, las “jodas” con las que se divierten los estudiantes no tienen otra motivación más que pasarla bien juntos y tener la satisfacción personal de que el tiempo en la escuela se pasa más rápido. La diversión es uno de los fundamentos de la sociabilidad juvenil” (di Napoli, 2017, pp. 602–603).

El CCH estudiado por Ávalos Romero (2012) servía como centro de difusión y organización



para asistir a diversos eventos realizados en la ciudad, es decir que desde ahí se planeaban acciones informales de convivencia entre pares en el espacio socio-comunitario, mientras que en el plantel seleccionado para esta investigación sólo se identificaron algunos casos de alumnos que saliendo de clases se van a comer o cenar juntos y algunos estudiantes del turno vespertino que asisten a bailes de música grupera, pero no como el catalizador de este tipo de acciones que es el CCH mencionado. En este sentido, se identificaron pocas fiestas organizadas por los estudiantes del plantel aquí estudiado, en cambio en el CCH sí se encontraron “fiestas y ‘pedas’ que trascienden las amistades a otros ámbitos y permiten construir una identidad conjunta, una memoria colectiva que fortalece los lazos entre los involucrados” (Ávalos Romero, 2012, p. 114).

En el bachillerato la convivencia está permeada por “la doble condición de estudiantes y jóvenes: los estudiantes son a la vez jóvenes y gran parte de la vida juvenil se desarrolla en la escuela” (Weiss, 2015, p. 1259), por lo que los centros de EMS se convierten en espacio donde las culturas juveniles se suelen manifestar y recrear:

En el bachillerato afiliado a la universidad nacional en la ciudad de México, la vida juvenil se despliega en toda su amplitud. En la explanada y los jardines se pueden encontrar jóvenes estudiosos comparando sus notas, jóvenes con estética *dark* intercambiando música y otros con peinados y vestidos al estilo *rastafari* tocando sus bongos; se observan claras manifestaciones eróticas y algunos estudiantes consumen alcohol escondidas (Weiss, 2015, p. 1265)

En una investigación realizada en otro CCH de la Ciudad de México, Hernández González (2012) encontró una singular convivencia escolar relacionada con las culturas juveniles:

Los estudiantes se juntan en la explanada en grupos de tamaños variables, realizan diversas actividades, aparecen los grupos juveniles (fresas, droguers, cubos, darks) y las pláticas adquieren un nivel de murmullo creciente, desafiado por algún grito o saludo efusivo. Las actividades principales se entretajan y, de repente, algunos estudiantes tocan unos tambores, o se escucha música, y unas parejas bailan, mientras que otros comienzan a tomar unos tragos de alcohol, se dedican a vender dulces o pedir dinero para ir a una fiesta. (Hernández González, 2012, p. 162)

Sin embargo, este tipo de prácticas de convivencia son disimiles a las que ocurren en el bachillerato seleccionado para este estudio, las culturas juveniles no son notorias, en parte

por el uniforme, pero también porque los subgrupos informales que se forman en el plantel tienen que ver más bien con el gusto por el deporte y el interés o desinterés por el estudio que con la producción y circulación de bienes culturales, como también reportó Grijalva Martínez (2012) en el caso de una preparatoria autónoma del estado de Sinaloa. Además, escuchar música, aunque sea una actividad que eventualmente realizan en el bachillerato seleccionado, en realidad está sancionado y ocurre en eventos especiales como el día del estudiante, en ninguna ocasión se captó el uso de tambores u otros instrumentos musicales dentro del plantel, ni tampoco la venta de dulces u otras mercancías por parte del alumnado. Todas estas diferencias están relacionadas tanto con que las estructuras de los CCH's son más flexibles y acogen este tipo de expresiones juveniles, pero también están asociadas al contexto de origen de los estudiantes, porque en la Ciudad de México hay una mayor presencia de culturales juveniles que en Aguascalientes, así como que en la primera hay una tendencia hacia una visión más liberal que en la segunda que tiende al conservadurismo.

En el plantel estudiado se identificaron algunas diferencias entre la forma en la que conviven las mujeres y los hombres como que el juego rudo, el monopolio de la cancha deportiva y la mayor presencia de violencia directa que son prácticas que caracterizan a los segundos, así como sentarse en las bancas, platicar chismes y la violencia a través de las TIC's, a las primeras. Estas diferencias se encontraron a pesar de que la mayoría de los actores de la escuela en las entrevistas mencionaron que no había distinciones en los comportamientos por sexo. Butler (2001) remarca que “los atributos de género no son expresivos sino performativos” (p. 274), esto es, que no son inherentes al sexo o al cuerpo sino que son actuaciones frente a audiencias, donde masculinidad y feminidad se “forman como parte de la estrategia que esconde el carácter performativo del género” (p. 275), esto es, que ser “un tipo dado de persona no significa simplemente poseer los atributos requeridos [como edad, sexo, territorio y status de clase], sino también mantener las normas de conducta y apariencia que atribuye el grupo social al que se pertenece” (Goffman, 1981, p. 86), en donde se conectan los atributos sociales de los agentes con sus modos de actuar. En el bachillerato seleccionado la forma de “ser hombre,” su forma de convivencia cotidiana, se asemeja a lo encontrado en otros estudios en donde

...la masculinidad occidental legitima y valora la heterosexualidad, la competencia, la jerarquía, el individualismo, las proezas sexuales, la fuerza corporal, la racionalidad, la

distancia emocional, la dominación, la complicidad y la toma de riesgos. De manera semejante, en un estudio con adolescentes ingleses, Stoudt (2006) corroboró que éstos recompensaban las demostraciones de dureza, fuerza física y agresividad como parte de la construcción de la masculinidad adolescente y como sustento del compañerismo, la amistad, la vinculación, la pertenencia y la inclusión grupal. (Mejía-Hernández, 2015, pp. 1183–1184)

Esta forma de ejercer la masculinidad en el plantel estudiado se ve como la forma natural de convivir entre los hombres, mientras que cuando las mujeres presentaban este tipo de conductas sí se les censuraba por parte de los docentes y directivos. En la siguiente cita se explica lo encontrado en otras investigaciones al respecto:

Estos chicos también evitaban la expresión de afectos y de vulnerabilidad y entendían las burlas y las bromas como formas de cercanía y de ser un amigo digno de confianza. A través de un proceso de naturalización, establecían estas acciones como prácticas compartidas sobre las que sustentaban su lugar como “hombres”; por ende, no las evaluaban como acoso o violencia. Asimismo, Stout (2006) observó que estos adolescentes realizaban una dura vigilancia entre pares con un doble propósito: asegurar que las conductas de los otros cumplieran con parámetros “masculinos” y castigar sus desviaciones. El disciplinamiento entre pares se efectuaba mediante burlas, insultos, humillaciones, bromas, ofensas, exclusión y censura; todas estas acciones eran consideradas como legítimas y normales para demostrar hombría. Las motivaciones esenciales para vigilar y controlar a otros suponían el deseo de pertenecer al grupo, de evitar la vergüenza, la humillación y el temor a ser juzgados como homosexuales y estos controles estaban arraigados como “naturales” al interior del grupo. A partir de lo anterior, este investigador concluyó que los adolescentes a menudo hacen uso de la violencia física y emocional en condiciones ambiguas para afirmar la masculinidad en sus actuaciones. (Mejía-Hernández, 2015, p. 1184)

Lo anterior representa una especie de *habitus* (Bourdieu, 2007) en torno al ejercicio de la masculinidad donde lo que se percibe como débil es atacado y atribuido a la feminidad y homosexualidad, de tal forma que la *illusio* y el *enjeu* de los estudiantes hombres es el ejercicio de la violencia y la dureza en las relaciones, lo cual se traduce en las prácticas interrelacionadas ya mencionadas. En este sentido Mejía-Hernández (2015) expone el papel de la masculinidad en la conformación de los subgrupos escolares y del estatus de los alumnos en sus aulas y la escuela:

A partir de la información analizada considero que los grupos de varones adolescentes gestionan procesos de exclusión, vigilancia y aplicación de criterios que asocian la masculinidad al despliegue de fuerza física y violencia. Dentro de sus grupos, la participación personal sirve para diferenciarse de los demás y está regulada por normas de convivencia aceptadas en colectivo. El desempeño de cada chico –su “forma de ser hombre”– le va abriendo (o cerrando) rutas de participación y confirma, o no, su posición dentro del grupo y, por ende, perfila su identidad posicional. (Mejía-Hernández, 2015, p. 1099)

Ávalos Romero (2012) encontró algo distinto a lo anterior en las pláticas entre los alumnos del CCH, lo que él llama como desnaturalización de la heterosexualidad a “la aceptación de que en la sexualidad coexisten diversas preferencias, donde lo heterosexual no es único, sino que se otorga un lugar propio y legítimo a la homosexualidad y a la bisexualidad” (p. 119), algo que no ocurre de manera contundente en el caso estudiado para esta investigación, ya que se identificaron casos de discriminación a estudiantes por su orientación sexual, además de que no se detectaron parejas homosexuales, mientras que era común ver parejas heterosexuales tomados de las manos y abrazados en el espacio escolar, aunque esto no necesariamente significa que alguna parte del estudiantado pueda estar experimentando esa desnaturalización de la heterosexualidad. A nivel nacional (INEE, 2018a), la mayoría de los estudiantes (63.4%) indicaron que muchas veces y siempre se llevan bien con estudiantes que tienen preferencias sexuales distintas a las suyas, pero hubo un 21.1% que dijeron que pocas veces o nunca, por un 16.5% que mencionaron que no se ha presentado la situación, aunque no se tiene el dato desglosado por sexo.

Por otra parte, las prácticas de las mujeres son muy semejantes a las encontradas por Mejía-Hernández y Weiss (2011):

Las prácticas relacionales femeninas más importantes son la amistad y el compañerismo, pero también se pelean entre amigas y compañeras; entre los motivos destaca la rivalidad por los chicos. La violencia se observa en sus formas simbólicas como insultos, miradas despectivas y chismorreo, pero también en sus formas físicas usualmente consideradas estilos masculinos de contender, como golpearse con puños cerrados y peleas concertadas. (p. 545)

Los llamados estilos masculinos de contender entre las mujeres se identificaron principalmente en el turno vespertino de la presente investigación, tales responden a una lógica distinta a la masculina, entre las mujeres se debe a rivalidades por hombres, la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

defensa del honor ante la traición, la descalificación moral o el descrédito respecto a los ideales de belleza (Mejía–Hernández & Weiss, 2011).

Respecto a las relaciones entre mujeres y hombres, el 88.7% del estudiantado del país (INEE, 2018a) mencionó que muchas veces o siempre se llevan bien tanto con hombres como con mujeres, por un 10.8% que nunca o pocas veces. Hernández González (2012) en otro CCH de la Ciudad de México encontró que:

Los estudiantes pasan mucho tiempo conviviendo en grupos mixtos y menos en grupos de un solo género. En estos grupos mixtos existe mucho contacto físico, como abrazos y cercanía, además de pláticas colectivas o bromas entre todos. Aunque también existen grupos mayoritarios de hombres y una o dos mujeres, o bien, grupos de mujeres que pasaban largos ratos juntas y, ocasionalmente, llegaba algún varón y ellas cambiaban de tema. (Hernández González, 2012, p. 155)

En el bachillerato aquí estudiado generalmente se convive con sus pares del mismo sexo, pero también hay algunos subgrupos informales mixtos y sí se encontraron casos de faltas de respeto entre hombres y mujeres.

Para finalizar este apartado, cabe discutir los resultados de esta investigación con otras que han indagado lo que aquí se denomina como subgrupos informales. Grijalva Martínez (2012) encontró los siguientes grupos de pares en una etnografía realizada en un aula de una preparatoria de Sinaloa:

Los grupos de pares que presento en este apartado son nueve: cuatro están integrados por varones: “los chicos de la Pancho Villa”, “los chicos de la Isla de la Piedra”, “los chicos con apodos” y “los chicos que no se llevan”; dos díadas y una tríada están formadas por mujeres: “las chicas alternas”, “las señoritas bonitas” y “las chicas serias”; y dos tríadas son mixtas: “los chicos estudiosos” y “los chicos buena onda”. (Grijalva Martínez, 2012, p. 215)

La autora (Grijalva Martínez, 2012) localizó cuatro tipos de fuentes de identificación en estos grupos de pares: los chicos y chicas serias que autorregulan su comportamiento, quienes siguen la disciplina y son estudiosos; los grupos orientados hacia la diversión, cuyo interés se centra “las travesuras y las bromas, las salidas y el uso del tiempo, y los comportamientos que interfieren con la disciplina escolar y el aprendizaje” (p. 231); aquellos cuyos comportamientos interfieren con la disciplina escolar y el aprendizaje, a los que



describe como jóvenes utilitaristas que “además de la diversión, también les importa la calificación y el certificado” (p. 234) para quienes faltar o salirse de clases, pero también copiar en los exámenes y trabajos, son prácticas comunes y; aquellos a quienes les interesa cumplir y echar relajo, que “aunque pueden ser estudiosos, no les gusta estar en la posición extrema de los ‘matados’ o los ‘inteligentes’ [...] tienen actuaciones complejas en que intentan hacer convivir la diversión y el trabajo académico” (p. 235).

En la presente investigación se indagó, aunque no tan a profundidad, los subgrupos dentro de todos los salones de la escuela, no sólo en uno como lo hizo de forma intensiva Grijalva Martínez (2012). Entre las diferencias en los hallazgos, en este trabajo se identificó que la relación entre esos subgrupos es la que más influye en la percepción del clima del aula, también que los subgrupos no son tan homogéneos como indica la autora, porque éstos pueden cambiar a través de los semestres y que no todos los subgrupos tienen un nombre, ni que ellos lo usen para sí mismos, ni que necesariamente los otros los etiqueten.

Por otra parte, los estilos estéticos no fueron identificados en el bachillerato aquí estudiado como una fuente esencial en la formación de los subgrupos escolares, sin embargo, a través de la observación etnográfica se encuentran más semejanzas con lo identificado por Grijalva Martínez (2012) que con las culturas juveniles identificadas en los CCH's (Weiss, 2012a).

Los chicos que tienen preferencias estéticas más conservadoras en la vestimenta, como Los chicos con apodos (estilo chero), Los chicos estudiosos y Los chicos que no se llevan (estilo convencional), expresaron un mayor gusto por la música de banda, norteña y ranchera. En el caso de las chicas con un estilo estético convencional, como Las chicas serias y Las chicas que no son matadas, sus gustos musicales se dirigen hacia uno de los géneros más comerciales, el pop. Al grupo de chicas Las señoritas bonitas, cuyas referencias son las modas comerciales (estilo *fashion*), les gusta la música disco y la electrónica, además de la banda. En el caso de Las chicas curadas, que se mueven de un estilo convencional al *fashion*, les gusta la música romántica, de banda y norteña. (Grijalva Martínez, 2012, p. 239)

Respecto a otra investigación ya citada, la diferencia de este trabajo con el de Ávalos Romero (2012), fue que él entró al campo a hacer observación participante, casi encubierto porque no dijo los verdaderos motivos y objetivos de la investigación, y que por la forma de acceso al campo pudo estudiar a uno de estos subgrupos informales de manera intensiva:

el subgrupo de las “Ponis”. La diferencia en los hallazgos, es que el autor encontró redes de relaciones entre varios subgrupos informales, incluso de diferentes grupos escolares, algo que no se identificó en la presente investigación, lo que tiene que ver con que ello se ve “favorecido por las condiciones institucionales antes mencionadas, en especial por la reconstitución anual de los grupos” (Ávalos Romero, 2012, p. 104). La importancia de gestionar la convivencia de tal forma en el CHH, además de las múltiples actividades extraescolares formales e informales, es que se promueve la convivencia fuera de los subgrupos informales que suelen ser muy cerrados y se abre la posibilidad de conocer a otras personas a lo largo de su estancia en la preparatoria.

Mejía-Hernández (2015) no hace un análisis de los subgrupos escolares como tal sino de tipos ideales de presentación del *self* o de la persona en la escuela, los cuales son relevantes respecto a la convivencia escolar porque esos performances que realizan los estudiantes son siempre sociales (ver Goffman, 1981), porque se hacen pensando en un público y éste les retroalimenta de diversas formas, estos tipos ideales son: el payaso “que interviene jocosa o burlescamente en la clase para atraer la atención [...] se caracteriza por el rechazo a normar su conducta conforme a las demandas de la disciplina escolar” (p. 1091); el gandalla o abusivo, generalmente hombre, que hace “uso de su fuerza para sacar ventaja de quienes se encuentran vulnerables” (p. 1093), esto es, que sobrepasa los límites del juego rudo al practicarlo con quienes no están enganchados con este y, de acuerdo con la autora, no es *bullying* porque no busca el reconocimiento de sus pares sino imponer su fuerza y en ocasiones quitarles materiales o dinero a los demás; el lambiscón “es aquel que trata de destacar ante la autoridad” (p. 1096), buscando recibir la aprobación adulta y no la de sus compañeros; el chico bien portado que “consiste en cumplir con trabajos, tareas y atender la clase [...] esta forma de participación muestra cierto compromiso con el rendimiento académico” (p. 1097) y es lo contrario a los que ‘echan relajo’”.

Lo anterior implica una adición importante respecto a lo que aquí se plantea como una generalización, ya que si bien hay una contraposición de posturas de los alumnos y los docentes, entre el relajo y la disciplina, también hay una parte del estudiantado que se alinea a las expectativas de los maestros y buscan cumplir los estándares de disciplina impuestos por éstos, como muestran los dos últimos tipos ideales presentados por Mejía-Hernández (2015).

Como se ha comentado, en esta investigación se encontró que una constante es que los estudiantes al interior de los subgrupos informales reportan un clima positivo independiente del tipo de sus prácticas interrelacionales, pero lo que varía el clima del aula es la relación entre los subgrupos, esto es, que en los grupos escolares donde los subgrupos informales se llevan bien con los otros se percibe un clima positivo, en donde los subgrupos se son indiferentes se habla de un clima normal y en donde los subgrupos tienen conflictos entre sí es cuando se percibe un clima escolar negativo. Lo que es muy semejante a lo que di Napoli (2017) detectó en dos escuelas de educación secundaria de Buenos Aires:

Al decir que “no se llevan o se hablan poco” los estudiantes hacen referencia a que existe poca interacción con ciertos compañeros con quienes comparten el mismo curso. Este motivo no refiere a que “se llevan mal” o tienen mala relación, sino a que casi no se dirigen la palabra o apenas se saludan. En las entrevistas mencionan que, al haber diferentes grupos, cada uno permanece en el suyo y, a lo sumo, se relacionan con ciertos compañeros de otros grupos, pero no necesariamente con todos los que son parte del curso. (p. 605)

A lo que el autor agrega que esa indiferencia puede ser más nociva para las relaciones entre los alumnos porque la valoración negativa al menos implica un reconocimiento de su existencia.

Pasando al tema de la resolución de conflictos entre los estudiantes, a nivel nacional 56.7% de los estudiantes dijeron que muchas veces o siempre ayudan a resolver problemas o conflictos entre mis compañeros, por un 38.6% que pocas veces o casi nunca, mientras que en el centro escolar estudiado se encontró que en los salones donde se percibe una buena convivencia se presentan estas prácticas de manera regular (INEE, 2018a).

Paulín (2015) descubrió cuatro modos de afrontar los conflictos en dos escuelas de educación secundaria de Córdoba, Argentina: a) hablar/dialogar, aunque se le da poco valor a este modo porque interpretan “que el que busca hablar es porque tiene miedo de pelear” (p. 1112); b) evitar encontrarse/evitar reaccionar, al tiempo que se construye una imagen de indiferencia hacia aquellos con quienes se tiene el problema; c) encarar y/o parar el carro, que “son acciones con el fin de poner límites que no necesitan del uso de la fuerza sino mediante un trabajo del rostro y del lenguaje” (p. 1113); d) invitarse a pelear, peleas que generalmente comienzan a partir de amenazas y pseudoconflictos (mala comunicación), “se asocia casi siempre a miradas provocativas, burlas y comentarios

insidiosos o insultos explícitos interpretados como afrentas al respeto personal” (p. 1115), mientras que aquellos que no pelean son vistos como cobardes y quienes pierden como “siervos” y “perros”. En el trabajo de campo de esta investigación se detectaron los cuatro tipos de formas de afrontar los conflictos, aunque no se alcanzó a captar a detalle los pormenores de cada uno como sí lo hizo el autor.

Las peleas identificadas en el bachillerato estudiado no sólo están relacionadas con las amenazas sino también a que el juego rudo escala hasta terminar en golpes, lo cual también fue identificado Mejía–Hernández y Weiss (2011) en cuatro secundarias de la Ciudad de México:

En las peleas entre chicos encontramos que la mayoría surgen en juegos de contacto físico que constituyen formas de “llevarse” y “echar relajo”, como ya había señalado Saucedo (1995). Muchas veces asumen la forma de juego de empujones para desquitarse de un rival, de juegos colectivos ritualizados a modo de guerritas o de peleas físicas concertadas con árbitros y espectadores. Todo ello apunta a que estas prácticas de violencia física son parte de la construcción de la masculinidad y de la jerarquía entre los chicos adolescentes. (Mejía–Hernández & Weiss, 2011, pp. 551–552)

Como ya se ha expuesto, en el plantel estudiado se da una naturalización de la violencia por parte de diferentes actores, especialmente por los estudiantes, la cual también fue identificada por Paulín (2015) en su investigación:

...en cuanto a la naturalización de la violencia –que nos sorprende desde la crudeza de algunos relatos juveniles en los que se concibe que la única forma de resolver un conflicto es “invitándose a pelear” o cuando la desestimación prejuiciosa de los otros se justifica por considerarlos inferiores– podemos postular que se relaciona más con un modo de legitimación social que los jóvenes reproducen en forma conformista. La inercia de representaciones sociales hegemónicas que justifican el uso de la fuerza física en los conflictos, el menosprecio a los desfavorecidos y a las diversidades sexuales y de género se hacen presentes con toda su fuerza. (Paulín, 2015, p. 1125)

Al dejar de ver a la convivencia en todo el espectro de prácticas relacionales, incluyendo la violencia, entonces surge el problema de que se está construyendo una gestión de la convivencia sobre el aire, porque estas prácticas están enraizadas en la vida cotidiana y subjetividad de los actores escolares como lo normal y no se parte de la idea de que para

los alumnos y muchos docentes y directivos esto es convivir. Entonces, primero se deben establecer mecanismos de desnaturalización de estas prácticas para después construir una convivencia pacífica, inclusiva y democrática.

En definitiva, a partir del trabajo de campo realizado para esta investigación, se coincide con Rockwell (2018b), aunque la autora lo menciona respecto a una categoría de análisis más amplia que es la cultura escolar, en que las “escuelas reales son heterogéneas, y la vida en el interior de cada escuela es heterogénea” (pp. 319–320), afirmación que aplica adecuadamente para la convivencia escolar. En síntesis, las prácticas interrelacionales encontradas en el bachillerato estudiado son semejantes a las reportadas por otras investigaciones del país, aunque hay una mayor homogeneidad que la descrita en los CCH's de la Ciudad de México, lo que coincide con los casos reportados en provincia. Las formas de violencia entre hombres son una constante en las investigaciones consultadas y están relacionadas con una afirmación de la masculinidad. En las relaciones entre las mujeres se presentan otras formas de violencia como la exclusión y la difamación de las otras. Los subgrupos informales son vitales para comprender la convivencia en la vida cotidiana.



## 6. Conclusiones

Este apartado se divide en cuatro partes: en la primera, se recuperan las principales conclusiones y hallazgos específicos que se encontraron a lo largo de la investigación en torno a las preguntas y objetivos de investigación; en la segunda, se propone un replanteamiento del concepto de convivencia escolar; en la tercera, se da respuesta al objetivo general de este trabajo y se hacen las conclusiones generales; en la cuarta se indica la importancia, los alcances, las limitaciones de esta investigación, así como las posibles líneas de estudio que se deriven de ésta y; en la quinta, algunas recomendaciones para el plantel estudiado.

### 6.1. Conclusiones por objetivos específicos de la investigación

#### 6.1.1. Contexto físico y social

El bachillerato estudiado se encuentra al suroeste de la ciudad de Aguascalientes, hacia el suroeste, está rodeado por sembradíos y un coto residencial privado. La visión que los actores escolares tienen del contexto es que se encuentran aislados, por ello los estudiantes no lo consideran como un lugar de convivencia, ya que “está más aburrido afuera que adentro de clases” y los directivos señalaron esto como algo positivo al haber “prácticamente nulos distractores externos en alrededores del plantel”.

La percepción de la comunidad escolar sobre si los alrededores del plantel son peligrosos está dividida, hay quienes detectan ciertos peligros como la posibilidad de accidentes en la avenida y la venta de drogas, además de que no hay protección hacia el arroyo, no hay acera en la parte de enfrente del plantel, hay poca iluminación por la noche y existen lugares que pueden servir de escondites, para otros, lo aislado del plantel conlleva una ausencia de peligro. El principal problema percibido del contexto es el transporte público por la escasez de corridas y que los camioneros no recogen a los alumnos, con lo que los alumnos llegan tarde a clases y tienen que esperar varios minutos en las paradas de autobuses.

Los estudiantes provienen de colonias con altos niveles delictivos, especialmente del sur y oriente de la ciudad. La distancia que el centro escolar tiene con respecto a la mancha urbana tiene un efecto no deseado y no buscado: que el plantel se convierte la segunda opción de una parte del alumnado que fue rechazado de otros bachilleratos, lo cual los

directivos relacionan con el bajo rendimiento escolar. En los resultados de los alumnos del plantel en la prueba EXANI-II están por debajo de lo esperado conforme a su capital económico y cultural.

Hay una diversidad en la composición de las familias a las que pertenecen los estudiantes, aunque destaca que tres de cada diez alumnos no viven con sus padres, mientras que nueve de cada diez viven con sus madres. La mitad de los padres y madres de los estudiantes tiene un nivel de estudios de secundaria o menor.

Se confirmó, a través de las bases de datos de la prueba EXANI-II del estado de Aguascalientes, la relación directa entre capital económico y aprovechamiento escolar como lo señala la literatura al respecto (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016; Bourdieu & Passeron, 1996). Pero también se encontró una ligera relación inversa entre la violencia escolar y el aprovechamiento, como reporta otro estudio también realizado en planteles de EMS de Aguascalientes (Padilla González, Guzmán Ramírez, Lizasoain Hernández, & García-Medina, 2018). Los bachilleratos del subsistema al que pertenece el bachillerato estudiado son los que tienen los índices más altos de violencia escolar.

#### *6.1.2. Estructura social: Convivencia escolar como aprender a vivir juntos*

Las leyes federales y estatales en materia de educación señalan que los centros educativos deben promover una convivencia basada en los derechos humanos, sin discriminación, respetando su dignidad y buscando erradicar todas las formas de violencia. El sistema educativo nacional sí incluye de manera transversal principios y mecanismos de promoción de una sana convivencia, especialmente por medio del desarrollo de habilidades socioemocionales, como el programa Construye T y varios aprendizajes clave de las asignaturas. Lógica, Ética, Temas de Filosofía, así como Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, son las principales materias que promueven aprendizajes y competencias relacionadas con la convivencia escolar. Un problema que tienen docentes y directivos para la implementación de esto en los planteles escolares es el constante cambio de modelos, reformas, proyectos y programas educativos que se viven en el país con cada administración.

En la Tabla 42 se presenta una síntesis de los hallazgos encontrados a través de la presente investigación respecto a los indicadores de gestión de la convivencia escolar incluidos en

la matriz UNESCO (Hirmas & Carranza, 2009).

**Tabla 42. Síntesis de los indicadores de gestión de la convivencia escolar**

Espacios de observación	Aula/Curso	Escolar	Socio-comunitario
Dimensiones	Subdimensiones		
El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar	Los estudiantes no se organizan como grupo en torno a proyectos comunes a favor del bien común más allá de los trabajos en equipo, los tutores grupales sí buscan fortalecer la convivencia grupal, pero ellos no planifican la acción tutorial, y los familiares no colaboran en proyectos a favor de la unión grupal.	La convivencia escolar tiene casi nula presencia en el proyecto educativo institucional, la que se aborda tangencialmente por medio de la disciplina. El trabajo colegiado busca la solución de problemáticas y se enfoca en la labor administrativa. Hay algunos mecanismos para la participación de estudiantes y sus familias, pero no en la toma de decisiones organizativas o pedagógicas.	El plantel tiene nexos con organizaciones externas que amplían su labor educativa, aunque no directamente con temas relativos a la convivencia escolar. No hay apertura a la comunidad como centro de desarrollo social.
Los procesos de enseñanza-aprendizaje	Los procesos de enseñanza/aprendizaje incluyen el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, pero algunos docentes se resisten a realizarlo en sus materias; hay profesores que sí estimulan el aprendizaje, pero otros provocan desmotivación y; hay apoyos para que todos aprendan y participen, pero faltan recursos para los estudiantes con NEE.	Los principios educativos del subsistema sí incluyen el desarrollo socioafectivo y ético, los cuales en el trabajo colegiado sólo se tratan de manera indirecta y los espacios para su desarrollo se limitan a concursos y torneos institucionales.	El plantel no tiene vínculos externos para apoyar a los alumnos respecto a su diversidad individual, social y cultural. Las actividades de aprendizaje en la comunidad se limitan al servicio social que se presta en instituciones públicas.
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina	El clima de relaciones en las aulas no se co-construye entre docentes y alumnos, aunque hay acciones por separado que contribuyen a ello; las normas del aula tampoco se construyen entre ambos, sino que dependen de los profesores y del reglamento del subsistema, y están enfocadas en la disciplina más que en la convivencia; la resolución de conflictos se hace con la mediación de los docentes o la sanción de parte de los directivos, pero no hay un enfoque de provención; hay profesores que contribuyen con la detección de alumnos en situación de riesgo y los canalizan para que reciban apoyo.	Se buscan solucionar las problemáticas de indisciplina, discriminación y violencia a través de la sanción, pero hay formas de discriminación institucionalizadas como la regulación de la apariencia de los alumnos; se atienden los casos de abuso de poder de los docentes pero no hay consecuencias para éstos; se tratan de resolver los conflictos a través de la mediación de los directivos junto a los familiares y los alumnos implicados; hay programas para prevención y atención de alumnos en situación de riesgo que en su mayoría son incluyentes, excepto el operativo mochila segura que es reactivo y no se alinea con los derechos humanos.	El plantel estudiado tiene ligas con instancias que atienden a estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo; también vínculos con otros planteles para la realización de concursos culturales y torneos deportivos; el apoyo a las familias se da por medio de becas.

Elaboración propia a partir de la Matriz UNESCO (Hirmas & Carranza, 2009)

En resumen, el bachillerato tecnológico estudiado no adopta un enfoque de derechos humanos, inclusión, democracia y paz, pero sí se realizan algunas acciones que coadyuvan a la mejora de la convivencia. El proyecto educativo institucional del bachillerato estudiado está enfocado en aumentar el aprovechamiento escolar, disminuir la reprobación y el abandono escolar. La gestión de la convivencia escolar en el plantel no es una prioridad, sino que se trabaja de manera tangencial a la regulación de la disciplina escolar y a la labor académica del plantel, principalmente, a través de eventos, concursos y torneos que abonan a las relaciones entre pares. Otras acciones institucionales que buscan mejorar el clima del aula, son los “convivios”, los cuales intentan romper con la cotidianidad de las clases y convertirse en un espacio de convivencia entre los estudiantes junto a sus docentes, aunque en ellos continúan conviviendo con sus mismos subgrupos informales. La ceremonia de honores a la bandera se celebra todos los lunes en ambos turnos, como una forma de inculcar una cultura cívica, aunque desde una perspectiva restrictiva de ésta. Los docentes emplean a los trabajos en equipo como una estrategia transversal para mejorar la convivencia, también buscar reflexionar con sus alumnos sobre problemáticas, y algunos llevan a cabo actividades socioemocionales del proyecto Construye T. Las áreas que mayor relación tienen con la promoción de una sana convivencia escolar son tutorías y orientación educativa, quienes llevan un curso semanal con cada grupo en el que se tratan temas relacionados con la temática. Una figura muy importante respecto a la supervisión de la disciplina son los prefectos. Los vigilantes son la figura encargada de la seguridad escolar, aunque su labor en el centro prácticamente se limita a permitir o impedir el acceso y salida de personas del plantel.

### *6.1.3. Acción social: Convivencia escolar como prácticas interrelacionales subjetivadas*

Las prácticas cotidianas de convivencia entre los estudiantes del bachillerato estudiado son: hacerse compañía; platicar; caminar, sentarse y comer juntos; jugar fútbol y ocasionalmente básquetbol; comprar comida; ayudarse con las tareas; poner música en el celular y escucharla juntos, mostrarse contenidos del teléfono móvil; trabajar en equipo; bailar y asistir a conciertos de música grupera. Los temas sobre los que platican los estudiantes son muy variados, pero las alumnas dijeron que especialmente sobre chismes y criticar a otras personas, mientras que los alumnos mencionaron que principalmente

hablan de deportes y sobre mujeres. Otras prácticas comunes, en especial entre los hombres, son los insultos, empujones y amenazar a otros estudiantes. Eventualmente se presentan peleas a golpes entre los estudiantes.

Los lugares en los que conviven los estudiantes varios. Los hombres se reúnen principalmente en la cancha deportiva y sus alrededores, mientras las mujeres especialmente en las bancas del patio cívico. La cafetería y su espacio aledaño aglutina al alumnado de todos los grupos escolares, en las escaleras y la planta alta del edificio principal suelen juntarse los alumnos de los primeros semestres y el estacionamiento casi siempre está desocupado, pero eventualmente parejas de novios se reúnen ahí. El aula es lugar en el que mayor tiempo permanecen los estudiantes, en el que más interactúan cotidianamente y en el que propiamente se lleva a cabo la tarea educativa del plantel estudiado. El espacio escolar se activa durante el receso, cuando termina una clase y comienza otra, así como cuando hay alguna “hora libre”. La presencia de los alumnos fuera del plantel se limita al traslado de sus hogares a la escuela y de regreso, cuando salen para comprar insumos para sus clases y en las actividades extraescolares que lleva a cabo la institución.

Los alrededores de la cafetería y la esquina noroeste del plantel son zonas de riesgo: están poco iluminadas y vigiladas, hay lugares donde esconderse y fueron señalados como espacios donde alumnos fuman marihuana.

Hay tres categorías *emic* que sintetizan las principales prácticas de convivencia escolar en el bachillerato estudiado: los “grupitos”, la “carrilla” y el “relajo”.

La convivencia entre los estudiantes del plantel se lleva a cabo en subgrupos informales, a los que los estudiantes del plantel llaman “grupitos” o “bolitas”, que son agrupaciones de dos a diez personas que se juntan cotidiana y consistentemente tanto dentro de sus salones, como en el espacio escolar e incluso fuera del bachillerato. Éstos suelen tener lazos muy fuertes a su interior y, más o menos, laxos con los demás estudiantes. Es común que a cada subgrupo se le asigne una etiqueta o sobrenombre, ya sea por sí mismo o por el resto de los estudiantes, los más comunes son los inteligentes, los desmadrosos, los platicones, los deportistas y hay quienes quedan fuera de estos grupos, por decisión propia o por exclusión de sus compañeros, y les llaman como los “rechas” o rechazados. La



mayoría de los subgrupos están conformados por alumnos de su propio sexo, aunque también son recurrentes los grupos mixtos, así como los noviazgos.

Las burlas constantes entre pares, “carrilla” o “carreta” como los alumnos le denominan, son constantes en el plantel. Los estudiantes indican que tales burlas varían dependiendo de la persona, porque hay quienes las toleran y otras personas que no y que los estudiantes saben que si se burlan de los demás tienen que tolerar que se burlen de ellos. La diferencia de estas prácticas con el *bullying*, según los alumnos, son el grado de daño hacia la otra persona, la repetición de acciones contra alguien que no responde las burlas, así como que la “carrilla” es de juego y el acoso escolar busca hacer sentir mal a la otra persona, sin embargo, estas delimitaciones entre cuándo es juego y cuándo es agresión no son claras y son fácilmente transgredidas.

La complicada relación entre el *bullying* y la “carrilla” depende de un complejo entramado que implica el sentido del tacto y la autorregulación del alumnado “en su relación personal con otros allí donde no hay intereses externos o inmediatamente egoístas que puedan asumir la regulación” (Simmel, 2002, p. 85). El problema aquí radica en que los estudiantes conviven precisamente a través de la carrilla y el juego rudo como una forma de sociabilidad y lo hacen por el placer de estar juntos, como forma lúdica de socialización entre pares. Entonces queda la pregunta de qué tanto puede hacer la escuela, entendiendo que ésta conlleva un proceso de socialización formal, frente a la sociabilidad que es meramente informal.

El “relajo” hace referencia a cuando los alumnos, especialmente durante clase, pero también fuera de ella, transgreden, ignoran o se saltan las normas como el estar platicando, riéndose, burlándose y molestándose.

Respecto a los marcos de sentido en torno a la convivencia de los diferentes actores escolares, en general consideran que la forma en que se relacionan los estudiantes es una combinación de prácticas positivas (como la cooperación) y negativas (como la violencia).

La percepción de los estudiantes sobre la convivencia es diversa: buena, regular y mala. Hubo quienes mencionaron que la convivencia es buena porque, aunque están divididos en subgrupos, hay respeto, tolerancia, amabilidad, y buena comunicación; los que comentaron que es regular se refirieron a que no hay una mala relación, pero son

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

indisciplinados y los propios estudiantes no lo ven como una forma ideal de relacionarse y; hubo quienes señalaron que la convivencia es mala porque los subgrupos están separados y hay problemas entre estos. Esto es, los subgrupos informales son una constante en las aulas, la diferencia radica en que cuando están distanciados unos de otros se percibe una relación mala, mientras que cuando hay intercambio entre éstos se percibe la convivencia como buena.

La mayoría de los directivos en un inicio respondió que la convivencia es “buena”, aunque después matizaron y reconocieron que hay problemas de violencia. Para los docentes la convivencia es mixta, incluso dentro de una misma aula, porque hay subgrupos que se comportan de maneras diversas. Para directivos y docentes la drogadicción es el principal problema que se vive en el centro escolar, el segundo es la apatía de los estudiantes y la violencia en un inicio no se veía como una problemática. Los docentes ven en sus alumnos una pérdida de valores que proviene de factores externos a la escuela, de su contexto social y familiar.

Hay diversos factores que influyen en la convivencia en las aulas como la especialidad, el turno, el grado y el sexo del alumnado, pero hay dispersión en los datos por lo que no hay correlaciones claras, más bien en cada salón se vive una heterogeneidad de prácticas relacionales. En cuanto al sexo del alumnado, los hombres tienen una mejor percepción de la convivencia escolar, pero las mujeres presentan mayor índice de prácticas inclusivas de convivencia; los alumnos tienen mayor índice de violencia física, verbal y exclusión escolar, mientras las alumnas presentan mayor índice de violencia a través de las TIC's. En cuanto al turno, el vespertino tiene un índice más positivo de percepción de la convivencia, en tanto que el matutino tiene índices mayores en prácticas de convivencia inclusiva, pero también de los tres tipos de violencia. En cuanto al semestre, 6to es el que tiene un índice más positivo de percepción de la convivencia, así como de prácticas inclusivas, pero también el mayor índice de violencia física y a través de los TICS. En cuanto a la especialidad, Preparación de alimentos y bebidas tiene los mayores índices de percepción positiva de la convivencia y de prácticas inclusivas, Autotrónica es la que tiene mayor índice de violencia escolar directa y verbal, mientras que Servicios de hotelería es la que presenta mayor índice de violencia a través de las TIC's

Hay varias formas de violencia escolar entre pares en el plantel: la mitad han sido excluidos, a la mitad les han dañado sus pertenencias, una cuarta parte han sido golpeados, a una tercera parte la han robado, tres de cada veinte han sido amenazados u obligados a hacer cosas que no querían, dos de cada diez han sufrido violencia a través de las TIC's. Seis de cada diez consideran que ha habido acoso escolar y la tercera parte dice que ha habido casos de discriminación. Prácticamente todas las formas de violencia se ejercen más entre hombres y hay más violencia escolar en el turno matutino que en el vespertino. Hay una importante exclusión de género para el uso de la cancha deportiva, la cual está monopolizada casi todo el tiempo por los hombres.

Los estudiantes a través de la fotografía etnográfica participativa no retrataron actos de violencia escolar, además la mayoría respondió en las entrevistas que no percibían violencia en su escuela. La discontinuidad de algunas prácticas como los golpes influye en la percepción del alumnado, quienes consideran que no es un problema, aunque haya más de una pelea entre estudiantes por mes. También influye la normalización de ciertas conductas como los insultos y “la carrilla”, aunque estos suelen desembocar en violencia física.

Al inicio de la investigación docentes y directivos tampoco percibían a la violencia escolar como una problemática importante del plantel, pero mientras la investigación estaba en proceso fueron cambiando su perspectiva, hasta llegar a considerar que la escuela estaba al borde de que se desataran batallas campales, como sí las hubo. Por lo que el *bullying* y las peleas entre alumnos se perciben y se tratan de manera reactiva como si fueran de incidentes aislados y al no percibir la violencia psicológica y la exclusión como problemáticas del plantel, no se toman medidas específicas para mitigarlas o erradicarlas.

Hay tipos de violencia que están naturalizadas culturalmente por los estudiantes como las burlas, los empujones, los insultos y los apodosos ofensivos, esto es, a lo que llaman “la carrilla”, la cual entienden como una forma natural en la que se relacionan entre sí, a pesar de que ellos mismos confirmaron que es común que se derive en conflictos entre estudiantes o violencia física como los golpes.

Muchas prácticas de convivencia en el aula están prohibidas como platicar y comer, pero los estudiantes buscan estrategias para no ser sancionados como el esconderse, o saben

con qué profesores se pueden saltar las normas con mayor facilidad. Algunas de estas acciones, aunque en el reglamento escolar no haya indicaciones al respecto, cuando son detectadas se castigan, pero hay otras acciones como escuchar música o hacer uso de dispositivos electrónicos están sancionados en el reglamento escolar pero los docentes sólo reconvienen de palabra, aunque el protocolo señala que deben reportarlo a dirección. Esto se deriva en una tensión entre la subjetividad de los docentes y directivos con la del estudiantado, ya que la primera es tendiente al mantenimiento del orden, mientras que el alumnado lo está en “el relajo” o “cotorreo”. La metáfora sobre que conviven como en un zoológico, propuesta por un alumno del turno matutino, es significativa porque ayuda a comprender cómo el estudiantado percibe e interpreta lo que ocurre en su escuela: “unos se comportan como que muy agresivos como si fueran animales”, cada quién convive en su respectivo subgrupo, los tienen separados, están encerrados con rejas y barrotes, y los profesores son como los guardianes que mantienen el orden.

Aún con lo anterior, la mayoría de los estudiantes, al igual que docentes y directivos, tienen una visión positiva sobre cómo se gestiona la convivencia escolar en su plantel, como lo indicaron los porcentajes de respuesta de la mayoría de los indicadores de la matriz UNESCO.

Casi todos los alumnos consideran que es posible transformar la forma en que conviven en su plantel y en sus salones, y consideran que los principales responsables para que ello suceda son ellos mismos. Lo que les gustaría que ocurriera en sus salones a los estudiantes es que hubiera más unión, respeto, disciplina y que se trabajara en metas en común, mientras que para los docentes la meta es disminuir la violencia. Es relevante que los alumnos ven como ayudantes a los profesores, mientras ven como oponentes, a sus compañeros “que no quieren cooperar”. Los directivos y docentes perciben como principales oponentes a la labor educativa del plantel a factores externos a la escuela como las “familias disfuncionales” o los contextos de donde provienen los alumnos, éstos también se ven a sí mismos como quienes pueden alcanzar su objetivo que es mejorar el aprovechamiento académico. Hay terreno fértil para plantear proyectos de mejora de la convivencia escolar, debido a que tanto alumnos, como docentes y directivos creen en la posibilidad de cambio y que depende de ellos mismos el realizarlo.

## 6.2. Sobre el concepto de convivencia escolar

Pasando al debate en torno al concepto de convivencia escolar, la definición que se retomó en esta investigación (Fierro Evans, 2013), que incluye su sentido como prácticas interrelacionales y como gestión pedagógica de ésta, tiene la ventaja de retomar el objeto de estudio desde una concepción amplia a través de distintos niveles de análisis, en especial, que se tiene la perspectiva de la dualidad de estructura (Giddens, 1998) en donde las prácticas interrelacionales no son sólo la reproducción de los marcos estructurales-institucionales respecto a cómo se gestiona la convivencia, sino que permite ver cómo los agentes, en este caso particularmente los estudiantes, también trastocan, eluden, quebrantan y transforman a esas estructuras en las que se desenvuelven en su cotidianidad.

Ampliando la afirmación anterior, desde la mirada sociocultural las estructuras sociales no sólo constriñen a la acción social sino que también las habilitan (Giddens, 1998) por ello es importante estudiar la gestión de la convivencia escolar, porque las estructuras educativas tienen la capacidad de posibilitar cierto tipo de relaciones interpersonales, por ejemplo, inclusivas, democráticas y pacíficas, y no sólo limitar la actuación de los estudiantes a través de medidas disciplinarias como suele suceder en la mayoría de las escuelas mexicanas (Fierro Evans et al., 2019; Landeros & Chávez, 2015); sin embargo, la acción social suele desbordar lo que las estructuras estipulan y por ello es indispensable estudiar las prácticas a través de las que se reproduce, reconstituye y transforman tales estructuras, pero también aquellas estrategias por medio de las cuales, en este caso, los estudiantes burlan y evaden la regulación institucional, además de tener la posibilidad de observar aquellas acciones que se efectúan en los tiempos y espacios que no están regulados por la institución.

No obstante, esta mirada de la convivencia escolar se vuelve problemática al ampliar demasiado el espectro de aspectos a observar, que corresponden a niveles y enfoques de análisis distintos, lo cual conlleva la desventaja de que complejiza las investigaciones al tener que hacer uso de diversas técnicas de recolección de información para poder acceder a cada uno de esos niveles, lo que multiplica de manera significativa el trabajo de campo y de análisis.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tal definición la convivencia conlleva relaciones interpersonales, sociabilidad, cultura, clima y gestión escolar porque desde la mirada sociocultural están implicadas todas ellas, sin embargo, se tienen que observar tantos rubros que al final sólo se tiene una panorámica general a la que le puede faltar profundidad, el problema es que si se hacen demasiados recortes también se pierde la panorámica amplia y quedan fuera elementos potencialmente importantes para entender el fenómeno. Por lo que la sugerencia sería buscar un balance entre ambos, esto es, delimitar, pero estar abierto al objeto de estudio y si éste lleva las indagaciones por otros caminos entonces se requiere seguirlo.

Por lo que se concluye que, sin perder de vista su interconexión, es conveniente distinguir entre la convivencia escolar y su gestión, porque una cuestión es aprender a vivir juntos y otra es simplemente vivir juntos, la primera es un asunto pedagógico y la segunda sociocultural. Para esto se propone usar el término de *convivencia escolar* para referirse a las prácticas interrelacionales subjetivadas que ocurren dentro de los centros educativos y adoptar la definición de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) para referirse a la *educación en y para la convivencia*, que es a lo que aquí se ha llamado como gestión de la convivencia o aprender a vivir juntos. Entendiendo que ambos conceptos sirven para observar dos caras de la misma moneda y que los dos son relevantes para poder entender y transformar lo que sucede en las escuelas, ya que en la convivencia escolar se observa no sólo la socialización intergeneracional sino a la intrageneracional ya que los “los adolescentes y jóvenes tienen un mundo separado de los adultos, y en la cultura del colegio crean sus propios valores, reglas y jerarquías” (Weiss, 2015, p. 1259).

Al subsumir las relaciones entre los estudiantes al concepto de prácticas interrelacionales o al de sociabilidad, y no al de convivencia escolar, se les relega a un ámbito esencialmente antropológico y sociológico, perdiendo de vista su potencial tratamiento a través de la pedagogía. Si se deja de nombrarlas como convivencia escolar entonces pierden su estatuto como objeto del pilar de la educación que es aprender a vivir juntos, entonces sólo son prácticas que ocurren dentro de los planteles y por lo tanto no forman parte del quehacer educativo o que sólo lo son de manera tangencial.

Otro motivo por el que es importante distinguir la convivencia escolar de educar en y para la convivencia, es que entre los enfoques de las investigaciones en torno a la convivencia el que se refiere a la violencia escolar es el que tiene una mayor presencia en la literatura

de la temática y éste “se centra en el estudio de las conductas de los estudiantes” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p. 11), por lo que se requiere de un contrapeso conceptual que permita explorar la gama de aquellas conductas, especialmente entre estudiantes, que no son violentas y que ocurren cotidianamente en los centros escolares. En ese sentido, el concepto de convivencia escolar sirve para seguir ampliando la mirada sobre que las relaciones interpersonales en la escuela y ayuda a develar cuáles son las prácticas relacionales que ocurren en la cotidianidad escolar, las cuales evidentemente no son sólo violentas, de manera que *a posteriori* se le pueda asignar adjetivos como pacífica, violenta, autoritaria, democrática, incluyente o excluyente, dependiendo de los hallazgos en las investigaciones, porque si la acepción de la Real Academia Española es sólo “vivir juntos”, se puede vivir juntos de muchas maneras y no sólo de forma positiva.

Por ello, el concepto de convivencia escolar como prácticas interrelacionales tiene que remitirse a una adjetivación neutral del término ya que “se experimentan relaciones de amistad, compañerismo y amor, pero también de conflictos, diferencias y antagonismos.” (di Napoli, 2017, p. 587) y todos estos pueden estar ocurriendo simultáneamente, con lo que se debe “dejar en claro que aún una ‘mala’ convivencia es convivencia y educa” (Mena Edwards & Huneus Villalobos, 2017, p. 11). La forma en que los estudiantes viven juntos es un *continuum* entre prácticas que se pueden catalogar como negativas y positivas.

A partir de lo anterior, en esta investigación no se concuerda por completo con la afirmación de que “la gestión escolar representa el continente en el que transcurre la convivencia en la escuela y por ello es que la configura: es forma y fondo. Los estilos y prácticas de gestión de los actores escolares son elementos que producen distintas formas de convivencia” (Fierro Evans, Tapia García, et al., 2013, p. 107), el problema es que es una definición que le quita la agencia a los estudiantes, como si ellos no crearan y recrearan prácticas de manera autónoma, en formas distintas o incluso en contra de lo que se plantea desde la gestión escolar y no sólo en los intersticios de los planteles sino también enfrente a los propios docentes y directivos. Tal definición pierde de vista la interpretación que el estudiantado hace de esos aprendizajes, además de que ese aprender a vivir juntos eventualmente se tiene que evaluar o valorar desde las relaciones interpersonales cotidianas en la escuela, para conocer el impacto o la distancia entre la transmisión y la apropiación entre gestión y prácticas, ya que “el proceso de aprendizaje en el educando se

estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador” (Rockwell, 1995a, p. 16).

Aun con lo anterior, aquí se coincide con que la convivencia “no puede limitarse sólo a la coexistencia, ya que implica y supone una interacción de normas y valores que regulan las relaciones” (Ochoa Cervantes & Diez-Martínez, 2013, p. 668), es por ello es que se considera vital continuar con las investigaciones sobre la gestión de la convivencia, “la cual contempla las políticas, prácticas, y los procesos de la gestión escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p. 12), por que efectivamente regula pero también posibilita cierto tipo de interacciones entre los miembros de la comunidad escolar.

Por lo que aquí se propone llamar a la gestión de la convivencia escolar en el sentido amplio del término como *Educación en y para la convivencia*, donde aquí sí “significa apuntar a 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-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p. 2). Lo que implica educar *en* la convivencia de manera que esa omnipresencia de la que se ha hablado sea aprovechada y gestionada de forma que la escuela se convierta en un espacio donde se promuevan constante y continuamente relaciones saludables entre todos los miembros de la comunidad escolar, pero también educar *para* la convivencia con las personas fuera del plantel, donde se les provea de competencias prosociales para que como ciudadanos tengan herramientas para basar sus interacciones en valores como la paz, la inclusión y la democracia. Desde esta perspectiva, la convivencia sí tiene una adjetivación positiva porque aquí se busca fomentar cierto tipo de relaciones, como aquellas que buscan construir una paz duradera en los centros educativos, por esto, desde esta mirada no se puede hablar de violencia escolar, porque es una práctica interrelacional, sino de resolución de conflictos porque “detrás de toda manifestación de violencia hay un conflicto no resuelto” (INEE, 2019, p. 9).

Finalmente, cuando a los estudiantes se les pidió que retrataran su vida cotidiana a través de fotografías lo que representaron fueron sus prácticas interrelacionales más cotidianas que realizan sin la mediación de la gestión de la escuela, como comer, platicar y jugar fútbol, así como también encontraron significativas algunas que son promovidas por los docentes como el trabajar en equipo y por los directivos como el festejo del día del estudiante.

### 6.3. Conclusiones generales

La pregunta de investigación que sirvió de guía a este trabajo fue la siguiente ¿cuál es la relación que existe entre la dimensión interpersonal de la convivencia escolar y su dimensión institucional-estructural en un bachillerato con altos niveles de violencia?

La respuesta es que más bien se tiene que hablar de desconexiones entre la dimensión interpersonal de la convivencia escolar y su dimensión institucional-estructural en el bachillerato estudiado: primero, porque desde la estructura institucional del subsistema no hay mecanismos y recursos suficientes y adecuados para la implementación de las acciones en favor de las relaciones entre el alumnado; segundo, porque aunque el marco educativo nacional incluye el “aprender a vivir juntos” como una tarea de la educación, la escuela no considera algo prioritario la mejora de la convivencia sino que sólo se trabaja en ella de manera tangencial, enfocándose en la disciplina, el orden y las sanciones punitivas; tercero, porque el personal docente y directivo considera que ésta es una tarea de los padres de familia o apoderados, y que las problemáticas sobre este tema son propias el nivel socioeconómico y el contexto del que provienen los estudiantes, por ello es que no se implementan acciones o proyectos enfocados en la mejora de la convivencia; cuarto, porque el relajo y la carrilla que son dos formas principales a través de las que conviven los alumnos tienen una relación incluso opuesta a la forma en que la institución espera que los alumnos se comporten, las cuales son vistas por los estudiantes como la forma “normal” o “natural” de relacionarse.

En otras palabras, las prácticas de convivencia permanecen siendo “la carrilla” y “el relajo” en subgrupos informales porque en la escuela no se implementan acciones para fomentar la paz, la inclusión, la participación democrática y la vivencia de los derechos humanos, ya que no se cuenta con los recursos suficientes para hacerlo y los docentes y directivos creen que eso es tarea de los familiares, mientras que el contexto social del que proviene el alumnado continúa promoviendo tales formas de convivencia que se perciben como normales.

Algo muy relevante es la desconexión entre lo que trata de hacer la escuela, los programas e incluso las leyes con lo que efectivamente hacen los estudiantes en su cotidianidad, a éstos les interesa poco que les hablen de paz e inclusión, a ellos lo que les motiva y

engancha es la carrilla y relajo, esto significa que la escuela y su marco institucional no dialoga con la cultura de los estudiantes, con las culturas juveniles y sus prácticas relacionales, de ahí la ineffectividad de las acciones de gestión sobre la convivencia. Aparecen como modelos aspiracionales distintos los de los alumnos con los de la paz.

Y por su parte, a la escuela en general le basta con que los estudiantes se controlen y autorregulen, su interés está en subir el promedio en los exámenes estandarizados y disminuir el abandono escolar, pero sus dispositivos normativos están orientados a la exclusión, ya que las principales sanciones son la suspensión y la expulsión, con poca reflexión, sin corresponsabilidad, sin mediación entre jóvenes y sin recursos que permitirían a los jóvenes desarrollar competencias prosociales. Por ejemplo, después de una pelea se suspende, pero no se hace una resolución o mediación directa sobre el conflicto entre los estudiantes, por lo que en realidad no se están resolviendo los conflictos. Otra muestra de ello es que hay muchas amenazas, pero no se trabaja en la comunicación para evitar todos esos llamados pseudoconflictos de los que se originan tales. Lo relevante es que, aunque la institución no se lo proponga, sigue siendo un espacio donde los estudiantes conviven en la cotidianidad.

Se encontraron los tres tipos de violencia en el plantel. La violencia directa está presente en diversas manifestaciones en el plantel estudiado, desde los empujones e insultos, hasta las amenazas, los golpes y peleas “campales”, acoso escolar y discriminación. La preparatoria, similar a lo que ocurre en buena parte de las escuelas del país, limita el ejercicio del derecho a la identidad de los alumnos, al regular su apariencia física, como el peinado, los elementos ornamentales como aretes o piercings y los tatuajes, esto se considera como violencia estructural. Ambas prácticas están normalizadas o naturalizadas en el discurso de los estudiantes, de los docentes y directivos, lo que se considera como violencia cultural. Además, hay una violencia estructural que viven los alumnos no sólo del plantel, sino todos los que tienen recursos económicos bajos y es que hay una correlación entre capital económico y calificación en los exámenes estandarizados para entrar a la universidad, mientras menos recursos menor calificación, lo que perpetúa la diferencia de oportunidades en detrimento de alumnos de escasos recursos económicos como es el caso de la mayoría de lo que asisten al plantel estudiado.

Además, se encontraron o corroboraron seis características generales de la convivencia escolar: es multidimensional, es heterogénea y simultánea, presenta continuidades y discontinuidades, es casi omnipresente, pero tiende a la invisibilidad y, está altamente influenciada por la gestión de los tiempos y los espacios.

- Es un objeto de estudio multidimensional compuesto de relaciones cara a cara informales, relaciones mediadas por marcos institucionales, creencias, percepciones, estrategias, resistencias, conflictos, consensos, acuerdos, proyectos, aspiraciones, así como un contexto y regímenes institucionales que influyen en los comportamientos de los actores educativos.
- La convivencia escolar en la vida cotidiana es un fenómeno complejo en el que simultáneamente ocurren una importante diversidad de prácticas, enmarcadas en subjetividades e influidas por los diferentes niveles estructurales. Como objeto de estudio comparte con la vida cotidiana que ambas tienen un carácter de omnipresente, la primera acotada al ámbito escolar, y que por ello, paradójicamente mismo tienden a la invisibilidad (Fierro Evans & Mena, 2008), lo que significa que los dos fenómenos se presentan para las personas como aporéticos (Zalpa, 2007).
- Es un fenómeno casi omnipresente porque, intencionalmente o por omisión, se está conviviendo y promoviendo una forma de convivencia en los espacios educativos. Al tiempo que tiende a la invisibilidad por dos cuestiones: la primera, por la cotidianidad con que se experimentan muchas de sus prácticas, las cuales rayan en la acción social tradicional que es cercana a actuaciones inconscientes de los agentes como el acompañarse y caminar juntos; la segunda porque de manera institucional no se suele reflexionar sobre ella ni tomar medidas específicas dirigidas a su mejora por su propia cotidianidad.
- Se confirma que la convivencia escolar tiene las características de heterogeneidad y simultaneidad, esto es, que en una escuela al mismo tiempo pueden estar ocurriendo diversas prácticas, percepciones y estilos de gestión de la convivencia, aunque el marco educativo institucional tenga directrices más homogéneas al respecto. Por ejemplo, mientras en un aula están realizando dinámicas de integración grupal, en la cancha deportiva un grupo de estudiantes pueden estar golpeándose sin que ninguna autoridad se percate de ello, al tiempo que una pareja



de novios se acompaña a la parada de autobuses para irse a sus hogares.

- Un elemento que agrega complejidad en la comprensión de la convivencia escolar es la continuidad y discontinuidad tanto de las prácticas como de las medidas institucionales al respecto. Es necesario comprender que, aunque la convivencia, de una u otra forma, es continua, las prácticas específicas no ocurren necesariamente todo el tiempo, como las muestras de violencia física o acoso escolar, así como no todas las acciones para mejorar la convivencia tienen que ser diarias, aunque los estilos de gestión de la convivencia sí deben buscar la transversalidad en todas las actividades educativas de los planteles.
- Para lo anterior es indispensable reconocer la importancia de los tiempos y los espacios en el estudio y la gestión de la convivencia, especialmente porque se encuentran altamente regulados por las instituciones escolares, pero también por las posibilidades de promoción de una sana convivencia están relacionadas con las características de los tres espacios de análisis y observación que son aula/curso, escolar y socio-comunitario.

La matriz UNESCO (Hirmas & Carranza, 2009) es un elemento muy útil si se retoma como un tipo ideal de gestión de la convivencia escolar que ayude a explorar empíricamente diversos elementos que son posibles de llevarse a cabo en los tres espacios de análisis/observación para el fomento de relaciones inclusivas, democráticas y pacíficas, esto es, que la matriz efectivamente ayudó a observar aspectos que no se hubieran explorado en esta investigación.

La matriz es tan exhaustiva que hay varios indicadores que se traslapan como el que menciona “Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de los alumnos con NEE” y el que indica “El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores”, los que no son idénticos, pero se pueden fusionar para hacer más comprensible y menos repetitivo al instrumento. En cambio, hay otros se pueden desagregar como el que señala “El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos”, ya que, por su importancia sobre la temática, las medidas para generar un clima de buen trato y la forma en la que se resuelven los conflictos deben tratarse de forma separada.

La matriz no contempla algunos elementos que impactan significativamente a la convivencia escolar como los procedimientos de selección e ingreso al plantel, las opciones profesionalizantes que ofrece, la gestión del espacio físico del plantel y la sustentabilidad de la gestión de la convivencia.

A partir de los resultados también se afirma que no es conveniente usar los indicadores a través de instrumentos estructurados como los cuestionarios, ya que las respuestas tienden a la deseabilidad social, ya que muchos de los indicadores que docentes, directivos y estudiantes mencionaban en altos porcentajes que sí se cubrían, se detectó a través de otras técnicas más inductivas que en realidad la escuela no hacía nada al respecto o sólo se trataba de manera tangencial. Cuando a los agentes se les interpela en clave prescriptiva responden en cuanto a deseabilidad social a pesar de que en la práctica ocurran otras cosas. Hay un nivel de contradicción en el discurso, por ejemplo, aunque los alumnos suelen ser sinceros, también caen en contradicciones ya que pueden decir que se llevan como perros y gatos, pero después pueden afirmar que sí se llevan bien.

Es importante remarcar que este instrumento sirve para entender el fenómeno de la convivencia escolar desde la perspectiva de la convivencia como enseñar-aprender a vivir juntos, como su gestión, así como para el desarrollo de proyectos de intervención, pero no para estudiarla desde la mirada sociocultural porque sólo incluye un par de indicadores que tratan de las prácticas relacionales entre el alumnado.

También se puede hablar a partir de los resultados de esta investigación de una necesidad de retroalimentar y replantear orientaciones educativas que se lanzan desde organismo internacionales que al momento de convertirlos en pautas para el desarrollo de investigaciones dan como resultado un trabajo demasiado amplio en términos de complejidad y extensión.

Por otra parte, se sugiere el uso de la propuesta de análisis lo que aquí se denomina como educar en y para la convivencia presentada por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) en su revisión del concepto de convivencia escolar, que incluye tres dimensiones que son inclusión, equidad, participación y manejo de conflictos, así como tres ámbitos que son el pedagógico y curricular, el organizativo/administrativo y el socio-comunitario. La ventaja de

este instrumento es que es mucho más sintético que la matriz UNESCO y se llegan a cubrir todos los indicadores que tienen una relación más directa con la convivencia.

#### **6.4. Importancia, alcances, limitaciones y posibles líneas de investigación**

La importancia del estudio es que se contribuyó al campo de conocimientos sobre la convivencia escolar al proponer un replanteamiento del concepto que aquí se considera necesario para subsanar el síndrome de Babel que se ha presentado en torno al tratamiento del tema. Además, se describieron las prácticas cotidianas de convivencia en un bachillerato desde la mirada del alumnado, algo que no se había detectado en la revisión de la literatura, así como la indagación de la relación de tales prácticas con otros niveles de análisis como con el contexto y la estructura, desde una perspectiva sociocultural. También en que se aporta una visión metodológica mixta con una amplia gama de técnicas de recolección de información para captar las diversas facetas de la convivencia escolar.

Aquí se aportaron elementos para revisar el concepto, los abordajes y los resultados para un estudio de convivencia para México y para la EMS. Si la convivencia es una construcción colectiva, todas las interacciones en el ámbito de la escuela son relevantes y ese es el problema de ese campo de estudio, al ser un campo demasiado amplio se convierte en un problema teórico y metodológico. Con esta tesis se evidencian los problemas de los estudios de convivencia escolar como la necesidad de hacer delimitaciones conceptuales y metodológicas para observar segmentos de este fenómeno tan amplio. También se pone de manifiesto la complementariedad que los estudios desde un acercamiento sociocultural o fenomenológico pueden hacer a la dilucidación de la temática, porque dan cuenta de elementos como las palabras, las imágenes y los significados que los sujetos, en especial los alumnos, tienen respecto a la forma en que conviven en sus escuelas.

En cuanto a los alcances, se logró contestar las preguntas y objetivos de investigación, tanto los particulares como generales. Sin embargo, para hacer un estudio que explora las causas, impacto, consecuencias buscadas y no buscadas en torno a la convivencia escolar, se necesita tomar un recorte o delimitación muy estrecha, de un aula o de unos cuantos estudiantes para entender la lógica de actuación con mayor profundidad, en cambio al realizar un estudio que contempla a los dos turnos de una escuela con una mirada

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sociocultural y de la gestión de la convivencia, lo que se reporta aquí es una panorámica general que tiene un nivel principalmente descriptivo.

La limitación de esta investigación es que se trata de un estudio de caso, por lo que no se pueden hacer generalizaciones y no se sabe si estos fenómenos se repiten en otros planteles del subsistema y cómo se manifiestan en los demás. Otra limitación fue que, aparte del cuestionario, sólo se pudo realizar una entrevista corta con un grupo de docentes, ya que justo al término del trabajo de campo hubo un cambio de directivos del plantel y ya no hubo la misma apertura y disposición para la investigación.

Las posibles líneas de investigación a partir de este trabajo son: estudiar extensivamente las prácticas de convivencia a nivel estatal, nacional o internacional; realizar trabajos comparativos con respecto a lo que identificado en el bachillerato estudiado; investigar la relación entre marcos institucionales y prácticas de convivencia en bachilleratos que presenten bajos niveles de violencia; estudiar la relación de la carrilla y el relajo en relación con lo que Bourdieu llama como capital social y; ahondar en las formas de violencia estructural que se viven en los planteles e indagar sus raíces en el sistema educativo.

A partir de esta investigación se tienen contemplado realizar artículos que tengan un mayor nivel de abstracción que el presentado en esta tesis, comenzando por uno sobre los arquetipos de los subgrupos informales y relacionarlo con la película *The Breakfast Club* o el Club de los cinco, como los populares, los *nerds*, los *bullies*, los *frikis* y los deportistas, para ver hasta qué punto siguen representando tipos ideales de presentaciones del *self* en la actualidad y en un contexto distinto al estadounidense. Para una investigación futura, se piensa hacer un acercamiento más delimitado e intensivo en la que se explore la compleja cotidianidad dentro de las aulas en la que se enfrentan, principalmente, el *habitus* de los alumnos y el de los docentes, el relajo contra el orden, en donde se indaguen las mutuas estrategias para sobrellevar esta distinta concepción de su realidad.

### **6.5. Recomendaciones**

En las aulas, un grupo de estudiantes conviven de manera regular durante tres años, por lo que se generan relaciones, conflictos, encuentros y desencuentros, para los cuales se requiere un enfoque de provención, esto es, proveer de habilidades prosociales a los estudiantes como el conocimiento, la confianza, el aprecio, la comunicación asertiva, la

toma de decisiones por consenso, el apoderamiento, la valoración de la diversidad, la empatía, la escucha activa, la negociación, la identificación de necesidades propias y grupales, así como herramientas y mecanismos para la resolución pacífica de conflictos. Buscar estrategias pedagógicas que aprovechen el ánimo del estudiantado por convivir, porque definitivamente no hay un divorcio absoluto entre los intereses de los alumnos y la escuela, ya que éstos aprenden a combinar de formas estratégicas la sociabilidad y el estudio, e incluso éste último puede convertirse en catalizador de una convivencia inclusiva, democrática y pacífica. Continuar impulsando el trabajo en equipo en las diversas asignaturas, buscando formar los equipos de manera que los alumnos convivan fuera de sus respectivos subgrupos informales.

En el espacio escolar hay la posibilidad de potencializar las relaciones entre estudiantes de diferentes grupos, de crear estrategias para que haya más intercambio e interacción entre ellos como los clubes deportivos, culturales, artísticos y académicos, así como mejorar la gestión de espacios como la cancha deportiva y la nueva velaria para que se conviertan en lugares de cooperación, juego y, literalmente, de convivencia. Abrir espacios de participación para los estudiantes en lo que se potencialice la toma de decisiones propias y la toma de decisiones en favor de la comunidad escolar. Permitir y promover la creación de proyectos por parte de los estudiantes. Que el alumnado forme parte de la creación y mantenimiento de acuerdos de convivencia y disciplina, buscando su aplicación con justicia y sanciones pedagógicas que contemplen la reparación del daño. Hacer público y dar a conocer el reglamento para docentes y directivos. Como en los CCH's, realizar la reconstrucción anual de los grupos escolares para promover la convivencia con distintas personas a lo largo de su estancia en el plantel. Poner en marcha un proyecto de desensibilización de la violencia y la discriminación tanto para estudiantes como para docentes y directivos. Llevar cabo encuentros entre profesores y alumnos en los que tengan oportunidad de compartir experiencias en un marco más lúdico y distendido para fomentar la confianza y el aprecio entre sí. Aprovechar y apoyar la labor realizada por las áreas de orientación educativa y tutorías.

En el espacio socio-comunitario se puede incrementar la relación con el entorno en proyectos de participación juvenil, mayor colaboración con la universidad próxima, buscar alternativas para convertir el plantel en un espacio de desarrollo social tanto para los

familiares del alumnado como para las colonias cercanas. Incrementar la cooperación entre la escuela y la familia en torno a la promoción de una convivencia sana dentro y fuera de la escuela.





## Referencias bibliográficas

- Aguilera García, M. A., Muñoz Abundez, G., & Orozco Martínez, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*. (G. Muñoz Abundez & A. Orozco Martínez, Eds.). México: México : Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Álvarez-Sotomayor, A., & Martínez-Cousinou, G. (2016). ¿Capital económico o cultural?: El efecto del origen social sobre las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes en España. *Papers*, 104(4), 527–554. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.F9B70619&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Álvarez Cañas, I. D., Toro Rico, A. E., & Benjumea Pérez, M. M. (2014). Re-create con los otros: una experiencia significativa para la convivencia escolar. Argentina: 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.ftunivlaplata.oai.sedici.unlp.edu.ar.10915.36626&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Andrade Carreño, A. (2015). Los postulados fundamentales de la teoría de la modernidad reflexiva de Anthony Giddens. *Acta Sociológica*, 67, 87–110. <https://doi.org/10.1016/J.ACSO.2015.04.004>
- Angrosino, M. V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=847254&site=eds-live>
- Aristimuño, A., & Noya, J. C. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: un estudio de caso. *Páginas de Educación*, (2), 36. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1688.74682015000200002&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Avalos Romero, J. (2009). La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/po-nencias/0996-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/po-nencias/0996-F.pdf)
- Ávalos Romero, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TMaestria-2007JobAvalosRomero-Maestria.pdf?ver=2015-06-04-120131-327>
- Ávalos Romero, J. (2012). Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula. En E. Weiss (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 97–124). Ciudad de México: ANUIES.

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 7(2), 49–71. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art3.pdf>
- Bazdresch Parada, M., Arias Castañeda, E., & Perales Franco, C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. México: ITESO.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad* (17a reimpr). Buenos Aires: Buenos Aires : Amorrortu Editores.
- Blanco, R., Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Boudon, R. (1980). *Efectos perversos y orden social*. México: Premia Editora.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, 2(5), 1–6. Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (1a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=nLL-ygAACAAJ&dq=Bourdieu+Las+estrategias+de+reproducción+social&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwimtaXFxpriAhWZHDQIHdiqDgsQ6AEILjAB>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2da. Ed.). México, D. F.: Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa : el feminismo y la subversión de la identidad*. México, D.F.: México, D.F. : UNAM. Programa Universitario de Estudios de Género : Paidós.
- Cano Valverde, M. del R., & Reyes Ruiz, M. T. (2015). Educación emocional para vivir en paz. Estudiantes de Educación Media Superior. *Ra Ximhai. Publicación Cuatrimestral de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 11(1), 209. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=111811483&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13–35.
- Carranza-Peña, L., & Sandoval-Forero, E. A. (2015). Docencia, convivencia y permanencia

escolar en un bachillerato tecnológico. *Ra Ximhai. Publicación Cuatrimestral de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 11(1), 83–108. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=111811477&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- Carrillo Navarro, J. C., Prieto Quezada, M. T., & Jiménez Mora, J. (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En A. Furlán & T. C. Spitzer Schwatz (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Cascón Soriano, P. (2007). Educar en y para el conflicto. Universitat Autònoma de Barcelona. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>
- Cascón Soriano, P., & Beristain, C. M. (2000). *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- CENEVAL. (2015). *Propiedades psicométricas de las escalas de PLANEA-MS 2015*.
- Cerezo Ramírez, F., & Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173–181.
- Chaparro, A., Díaz, C., Fierro Evans, M. C., & Caso, J. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20–41.
- Chávez Romo, C., Gómez Nashiky, A., Ochoa Cervantes, A. de la C., & Zurita Rivera, Ú. (2016). *La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica*. (A. Gómez Nashiky, A. Ochoa Cervantes, & Ú. Zurita Rivera, Eds.). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/posgrado/article/view/1483>
- Clifford, R. A. (1998). Análisis semántico basado en imágenes. Un enfoque etnometodológico. En L. J. Galindo Cáceres (Ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, D. F.: Prentice Hall : Pearson Educación : Addison Wesley.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Cohen, I. (1990). Teoría de la estructuración social. En A. Giddens & J. Turner (Eds.), *La teoría social, hoy* (pp. 351–391). Madrid: Madrid : Alianza Editorial.
- CONEVAL. (2007). *Los mapas de Pobreza en México. Anexo Técnico Metodológico*. México, D. F. Recuperado de [www.coneval.gob.mx](http://www.coneval.gob.mx)
- Córdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2016a). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>

- Córdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2016b). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales / Students' rating of school climate in elementary schools: the value of peer networks. *Psicoperspectivas (Valparaíso. En línea)*, (2), 78. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Corona Berkin, S. (2011). *Postales de la diferencia. La ciudad vista por fotógrafos wixaritari*. México, D. F.: Dirección General de Culturas Populares.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. (J. Delors, Ed.). México, D.F.: México, D.F.: Librería Correo de la UNESCO.
- di Napoli, P. N. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar. Un análisis de los motivos de acercamiento y distanciamiento entre estudiantes secundarios de Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 585–612. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493011>
- Diario Oficial de la Federación. Acuerdo No. 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico (2012). Ciudad de México.
- Diez-Martínez, E., Ochoa Cervantes, A. de la C., & Salinas, J. J. (2013). La desmotivación del estudiante y la deshonestidad académica: ¿problemas de convivencia? *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativas*. Guanajuato, México: COMIE.
- Documento interno. (2018a). *Guía de análisis FODA*. Aguascalientes.
- Documento interno. (2018b). *Guía general de análisis de resultados*. Aguascalientes.
- Documento interno. (2018c). *Plan de mejora continua. Ciclo escolar 2017-2018*. Aguascalientes.
- El País. (2018, agosto 21). México registra el nivel más alto de violencia en 21 años. *El país*. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2018/08/21/mexico/1534871332\\_672002.html](https://elpais.com/internacional/2018/08/21/mexico/1534871332_672002.html)
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1->
- Fierro Evans, M. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1133–1148.
- Fierro Evans, M. C. (2009). Gestión ética de la escuela desde y para la convivencia escolar. ((Org.) OREALC/UNESCO, Ed.), *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago: OREALC/UNESCO - MINEDUC - IIDH.



- Fierro Evans, M. C. (2011a). Los indicadores de convivencia y cultura de paz de la Unesco. *IV Jornadas de cooperación iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia y los derechos humanos*. Montevideo, Uruguay: Unesco.
- Fierro Evans, M. C. (2011b). Una experiencia colectiva de investigación desde la red latinoamericana de convivencia escolar. *Temas de Innovemos: Convivencia Escolar*, 1(12–16).
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 1–18. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&nrm=iso)
- Fierro Evans, M. C., Carbajal, P., & Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM Ediciones.
- Fierro Evans, M. C., Carbajal Padilla, P., Fortoul Ollivier, M. B., & Pedroza Obregón, P. (2019). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/253/P1D253.pdf>
- Fierro Evans, M. C., & Caso Niebla, J. (2013). Evaluación y análisis de prácticas de intercambio y convivencia escolar: presentación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 7–12.
- Fierro Evans, M. C., & Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. (U. N. A. de México, Ed.), *Memoria Electrónica. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D. F.: COMIE.
- Fierro Evans, M. C., & Fortoul Olliver, B. (2015). *Experiencias para fortalecer la convivencia en la escuela*. León: Universidad Iberoamericana León. Recuperado de <http://dspace.leon.uia.mx:8080/xmlui/123456789/99754>
- Fierro Evans, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fierro Evans, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., Juárez, M., Carbajal, P., Escobar, A., ... Rojo, S. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fierro Evans, M. C., & Mena, I. (2008). *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile. Reporte de investigación*. (U.-R. Innovemos., Ed.). Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Fierro Evans, M. C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, M. B., Martínez Parente Zubirían, R., Macouzet del Moral, M. M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. C. (s/f). Guía de autodiagnóstico. Conversar sobre la convivencia en la escuela. Recuperado el 19 de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

julio de 2019, de <http://www.convivenciaescolar.net/encuesta/>

- Fierro Evans, M. C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, M. B., Martínez Parente Zubirían, R., Macouzet del Moral, M. M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. C. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103–124.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (1a ed.). Madrid - Coruña: Madrid - Morata Coruña - Fundación Paideia Galiza.
- Fortoul, B., & Araiza, Y. (2013). Prácticas para la convivencia presentes en escuelas lasallistas mexicanas. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, (7), 68–83.
- Fortoul, B., & Fierro Evans, M. C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 101–119. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>
- Frías-Navarro, D., & Pascual Soler, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19, 47–58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1342/134224283004.pdf>
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. Introducción. En J. M. Piña & C. B. Pontón (Eds.), *Acciones, actores y prácticas educativas*. México, D.F.: México, D.F.: Grupo Ideograma : UNAM, Consejo Mexicano de Investigación Educativa : SEP.
- Furlán, A., & Spitzer Schwatz, T. C. (2013a). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Furlán, A., & Spitzer Schwatz, T. C. (2013b). Introducción. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Furlán, A., & Spitzer Schwatz, T. C. (2013c). Panorama internacional. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/422690>
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika: Gernika Gogoratzuz.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and Transform: An Introduction to Conflict Work*. Pluto Press.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147–168.



- García, A., & Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situdos y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En Á. Gordo López & A. Serrano Pascual (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=WOhgQwAACAAJ>
- García Raga, L., & López Martín, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(2), 93. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=95738883&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Gatica Reyna, G., & Salazar Mastache, I. I. (2015). Abordaje de conflictos en la educación media superior del Estado de México. *Ra Ximhai. Publicación Cuatrimestral de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 11(1), 51. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=111811475&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* (2da reimpr). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40–62.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gollás Núñez, I. Y. (2016). *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Gollás Núñez, I. Y., & Arias Castañeda, E. (2015). Aproximación metodológica para el análisis de la convivencia escolar desde una interpretación de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu. Chihuahua: CNIE XIII.
- Gomes, C. A., Lira, A., & Lopes, M. L. (2013). Aprendizaje de la convivencia: un caso de apoyo de una universidad a una escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 125–136.
- Gómez Nashiki, A., & Zurita Rivera, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán & T. C. Spitzer Schwatz (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Grijalva Martínez, O. (2012). Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles. En E. Weiss (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 211–242). Ciudad de México: ANUIES.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial

Norma.

- Guerra Ramírez, M. I., & Guerrero Salinas, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33–62). Ciudad de México: ANUIES.
- Guerrero Salinas, M. E. (2012). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. En E. Weiss (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 125–150). Ciudad de México: ANUIES.
- Haretche, C. (2011). Elaboracion de un Indice de Estatus Socioeconomico aplicando el modelo de Rasch en muestras representativas de escuelas en tres regiones de America Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3–4), 15.
- Harvey, D. (1994). La construcción social del espacio y del tiempo: una teoría relacional. Recuperado de <http://geografiacriticaecuador.files.wordpress.com/2013/01/16-%0Aharvey.pdf>
- Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5. ed.). Barcelona: Barcelona : Ediciones Península.
- Hernández González, J. (2012). Amistad y noviazgo en el bachillerato. En E. Weiss (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 151–180). Ciudad de México: ANUIES.
- Hernandez Padilla, E., & González Montesinos, M. J. (2011). Modelo de ecuacion estructural que evalua las relaciones entre el estatus cultural y economico del estudiante y el logro educativo. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 13(2), 188.
- Hernández Román, A. D. (2015). ¿Es posible educar para la paz en la educación media superior? *Ra Ximhai. Publicación Cuatrimestral de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 11(1), 33. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=111811474&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative Approaches to Mixed Methods Practice. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 455–468. <https://doi.org/10.1177/1077800410364611>
- Hirmas, C., & Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56–136). Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- INEE. (2016). Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Documento conceptual y metodológico. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2018a). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. Ciudad de México. Recuperado de [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

- INEE. (2018b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior.* (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ed.). Ciudad de México. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- INEE. (2019). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México ECEA 2016.* (M. C. Fierro Evans, A. Chaparro-Caso López, & A. M. García Medina, Eds.) (1ra ed.). Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, (1), 119. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce>
- Landeros, L., & Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela: análisis de reglamentos escolares de México* (1a ed.). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad* (4. ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- Leite, C. R., & Tocornal, P. V. (2012). Convivência escolar: uma reflexão a partir do ponto de vista do professor e do aluno. *Imagens Educ.*, 2(3), 45–53. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i3.18357>
- Licona Valencia, E. (2003). *Producción de Imaginarios Urbanos: Dibujos de un Barrio.* Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- López de Mesa-Melo, C., Soto-Godoy, M. F., Carvajal-Castillo, C. A., & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.*, 16(3), 383–410. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=94926163&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Mejía-Hernández, J. M. G. (2013). *Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria.* Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I. P. N. Recuperado de <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/RelacionesSocialesyViolenciasenAdolescentesdeSecundaria11feb2013.pdf?ver=2013-02-11-145408-000>
- Mejía-Hernández, J. M. G. (2015). Del “payaso” al chavo “bien portado”: algunas “formas de ser adolescente” entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1081–1104. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400004)
- Mejía-Hernández, J. M., & Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 545–570. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200010)

- Mena Edwards, M. I., & Huneus Villalobos, M. R. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 9–20. <https://doi.org/10.17981/culteducosoc.8.2.2017.01>
- Milciades, V. G. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Training for living together: a challenge for school management.*, 24(3), 115–129. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=112416730&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montoya Arango, V., García Sánchez, A., & Ospina Mesa, C. A. (2014). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómadas*, (40), 191–205.
- Muñoz-Padilla, L. (2015). Violencias cotidianas que se legitiman en y por la comunidad escolar en el Centro de Bachillerato Tecnológico Chiconcuac, Estado de México. *Ra Ximhai. Publicación Cuatrimestral de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 11(1), 225. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=111811484&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Newsweek México. (2017, junio 19). Detectan 14 colonias conflictivas en Aguascalientes. *Newsweek México*. Recuperado de <https://newsweekespanol.com/2017/07/detectan-14-colonias-conflictivas-en-aguascalientes/>
- Nicolás Abenza, A. (2016). *La convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la Región de Murcia : la voz del alumnado*. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=tdx.10803.365306&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Ochoa Cervantes, A. de la C. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, educación y sociedad*, 6(2), 9–28.
- Ochoa Cervantes, A. de la C., & Diez-Martínez, E. (2012). La escuela como sistema social de convivencia y su relación con algunos problemas de violencia. La percepción de los estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Diálogos sobre educación*, 3(4), 1–12.
- Ochoa Cervantes, A. de la C., & Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667–684. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400003>
- Ochoa Cervantes, A. de la C., & Peiró Gregori, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 113–122.
- Ochoa Cervantes, A. de la C., & Pérez Galván, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar.



*Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1).  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1478>

- Ochoa Cervantes, A. de la C., & Salinas, J. J. (2013). Diagnóstico de la convivencia escolar en escuelas de educación básica de la ciudad de Querétaro (México). V *Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Santiago, Chile.
- Olvera Zurita, C. (2019, marzo 30). Confirma el Ejército presencia de narcomenudeo en Aguascalientes. *La Jornada Aguascalientes*. Recuperado de <https://www.lja.mx/2019/03/confirma-el-ejercito-presencia-de-narcomenudeo-en-aguascalientes/>
- Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22(1), 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001>
- Ortega Ruiz, R. (1998). *La Convivencia Escolar: ¿qué es y cómo abordarla?. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91–102.
- Ortega Ruiz, R., Monje López, M., & Córdoba Alcaide, F. (2009). La actualidad de los modelos legislativos de convivencia: un metaanálisis. *Educación*, (43), 81–91.
- Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R. del, & Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar juvenil: ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. Spain, Europe: Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2012. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.ftredined.oai.redined.mecd.gob.es.11162.98224&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Padilla González, L. E., Guzmán Ramírez, C., Lizasoain Hernández, L., & García-Medina, A. M. (2017). Variables diferenciales del estudiante de bachillerato en función del nivel de eficacia escolar del centro educativo [En proceso de publicación].
- Padilla González, L. E., Guzmán Ramírez, C., Lizasoain Hernández, L., & García-Medina, A. M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *Revista mexicana de investigación educativa*. scielomx.
- Palma Sepúlveda, R. (2011). Estudio comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y el Caribe. En *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos*. (pp. 70-113.). Santiago de Chile: ORELAC/UNESCO Santiago.
- Paulín, H. L. (2015). “Ganarse el respeto”: Un análisis de los conflictos de la sociabilidad



juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105–1130.

Perales Franco, C., Bazdresch Parada, M., & Arias Castañeda, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147–165.

Pérez Galván, L., & Ochoa Cervantes, A. de la C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, 179–207.

Pineda-Alfonso, J. A., & García Pérez, F. F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (18).

Quezada Viay, L. E. (2010). *La comunicación interpersonal como proceso constructor de la cultura organizacional en el INEGI: diagnóstico descriptivo y modelos de comunicación organizacional, el equilibrio imperfecto de la comunicación en la organización* / Luz Estela Quezada Viay; Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Ramo Traver, Z., & Cruz Miñambres, J. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos: normas y procedimientos*. (J. Cruz Miñambres, Ed.). Madrid: Madrid: Escuela Española.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. México, D. F.: Ediciones Morata, S.L.

Redacción Hidrocalidodigital. (2018, octubre 10). Ubican las colonias más peligrosas en el estado. *Hidrocalidodigital*. Recuperado de <http://www.hidrocalidodigital.com/local/articulo.php?idnota=147090>

Rockwell, E. (1995a). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (1995b). *La escuela cotidiana*. México: México: FCE.

Rockwell, E. (2018a). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 21–32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180955946002>

Rockwell, E. (2018b). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D13699.dir/Antologia\\_El\\_sie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D13699.dir/Antologia_El_sie_Rockwell.pdf)

Rodríguez-Figueroa, H. M. (2015a). *El papel de la gestión de la convivencia escolar en un bachillerato tecnológico del Estado de Aguascalientes*. Tesis (Maestría en investigación educativa). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Aguascalientes, Ags., Méx.

Rodríguez-Figueroa, H. M. (2015b). La violencia escolar en el bachillerato. Un estudio de

caso. *Caleidoscopio. Revista semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 33, 15–43. Recuperado de <https://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/docs/caleidoscopio33.pdf>

Rodríguez-Figueroa, H. M. (2017a). Estudio de caso sobre la gestión de la convivencia escolar en Educación Media Superior. San Luis Potosí: Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0232.pdf>

Rodríguez-Figueroa, H. M. (2017b). La gestión de la convivencia escolar en un bachillerato. En D. Hernández y Hernández & R. López González (Eds.), *Múltiples y diversas miradas de los estudiantes sobre el campo de la Educación*. Xalapa, Veracruz: Biblioteca Digital de Humanidades - Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/humanidades/files/2017/04/multiples-miradas-final.pdf>

Salinas, J. J., & Ochoa Cervantes, A. de la C. (2013). La organización escolar y su relación con el clima de convivencia en 3 secundarias públicas del municipio de Querétaro, México: opinión de alumnos. *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Santiago, Chile.

Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, (41), 153–178.

Saukko, P. (2011). Metodologías para los estudios culturales. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1*. Barcelona: Gedisa.

Scribano, A., & Sena, A. de. (2009). Las segundas partes sí pueden ser mejores: algunas reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. *Sociologías*, (22), 100–118. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000200006>

Seawright, J., & Gerring, J. (2008). Case Selection Techniques in Case Study Research. *Political Research Quarterly*, 61(2), 294–308. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>

Secretaría de Educación de Coahuila. (2014). Guía de autoevaluación de la convivencia escolar. Coahuila: Gobierno de Coahuila-Secretaría de Educación.

Secretaría de Salud. (2016). Grupos de Adolescentes Promotores de la Salud (GAPS). Recuperado el 14 de abril de 2019, de <https://www.gob.mx/salud/articulos/grupos-de-adolescentes-promotores-de-la-salud-gaps>

SEDU. (2014). Guía de autoevaluación de la convivencia escolar. Coahuila: Gobierno de Coahuila-Secretaría de Educación.

SEP. (2015a). *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*. México. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/514/Marco\\_de\\_referencia.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/514/Marco_de_referencia.pdf)

SEP. (2015b). Protocolos de seguridad para los centros educativos federales de Educación Media Superior. México: Secretaría de Educación Pública.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- SEP. (2017). Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- SEP. (2018). *Lineamientos de operación del Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior 2018*. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12867/1/images/LINEAMIENTOS FFAGPEMS 2018.pdf>
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=HxJzDwAAQBAJ>
- Smith, E. (2012). Secondary data. En *Research methods and methodologies in education*. London: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Madrid : Ediciones Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2014). *Reporte temático. Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems\\_encuesta\\_violencia\\_reporte\\_130621\\_final.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf)
- Subsistema nacional. (s/f). Reglamento de alumnos del [subsistema]. Aguascalientes: Subsistema estatal.
- Subsistema nacional. (2014a). Programa Nacional de Orientación Educativa del [subsistema].
- Subsistema nacional. (2014b). Programa Nacional de Tutorías del [subsistema].
- Tapia, G., & Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia: Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, 1165–1188. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000400007&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400007&nrm=iso)
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna : teoría crítica social en la era de la comunicación de masas (2a. ed.)*. México, D.F.: UAM, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Tirado Morueta, R., & Conde Vélez, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *ESE: Estudios sobre educación*, (29), 29–59.
- Tirado Morueta, R., & Conde Vélez, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación*

XX1, 19(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16459>

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? iguales y diferentes*. México: México FCE.

UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Velázquez Reyes, L. M. (2013). Convivencia y violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En A. Furlán & T. C. Spitzer Schwatz (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Vélez Torres, I., Rátiva Gaona, S., & Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía*, 21(2), 59–73.

Weber, M. (2014). *Economía y sociedad* (3ra Ed.). Fondo de Cultura Económica.

Weiss, E. (2012a). Introducción. En E. Weiss (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 7–32). Ciudad de México: ANUIES.

Weiss, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134–148. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100009)

Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui.*, 41(spe), 1257–1272. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144889>

Yudkin-Suliveres, A. (2014). Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y practicas de esperanza y accion compartida. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, (S4), 19. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjii&AN=edsgcl.400038375&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Zalpa, G. (2007). El campo de la vida cotidiana. En G. Zalpa Ramírez & M. E. Patiño López (Eds.), *La vida cotidiana: prácticas, lugares y momentos* (1a ed., pp. 15–56). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Zalpa, G. (2011). *Cultura y acción social. Teoría(s) de la cultura* (1a ed.). Aguascalientes-México, D. F.: Universidad Autónoma de Aguascalientes México-Plaza y Valdés.

Zalpa, G. (2014). Análisis metafórico: una herramienta para los Estudios Culturales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (39), 149–171.

Zúñiga Zárate, J. G. (2011). Retos técnicos y oportunidades del análisis secundario de datos. *CIENCIA-UANL*, 14(2), 132–136.

Zurita Rivera, Ú. (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*, 16(48), 131–158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015561007>

Zurita Rivera, Ú. (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En A. Furlán & T. C. Spitzer Schwatz (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a. Ed.). México, D. F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.





### **Portada de Anexos**

Anexo A. Validación de índices de las bases de datos del EXANI-II

Anexo B. Guía de entrevistas a informantes clave sobre EMS

Anexo C. Guía de entrevistas a directivos

Anexo D. Guía para las sesiones de cartografía social

Anexo E. Guía para las sesiones de análisis metafórico

Anexo F. Validación de índices del cuestionario aplicado a estudiantes del bachillerato estudiado



## **Anexo A. Validación de índices de las bases de datos del EXANI-II**

Se realizó la validación de tres índices (violencia escolar, capital económico y capital cultural) para las bases de datos de 2015, 2016, y 2017 de la prueba EXANI-II que se aplica de manera censal a los estudiantes de sexto semestre de educación media superior. Los índices se retomaron del documento denominado *Propiedades psicométricas de las escalas de PLANEA-MS 2015* (CENEVAL, 2015), que si bien corresponden a otra prueba, la batería de preguntas sobre el contexto tiene los mismos reactivos y respuestas que EXANI-II, debido a que fueron elaborados por la misma institución, el CENEVAL, y se aplican al mismo nivel educativo.

Para la validación de los índices, el método de extracción de factores elegido fue el de máxima verosimilitud porque para esta investigación se están probando índices previamente construidos y validados (CENEVAL, 2015), por esta misma razón se decidió no utilizar rotación, debido a que se espera confirmar los índices anteriormente reducidos a una dimensión por el CONEVAL. Aunque se trata de un estudio censal, se realizó para las tres bases de datos el análisis de la matriz de correlaciones, a través del test de esfericidad de Bartlett y del índice de medida de adecuación de la muestra KMO, para comprobar que los datos tuvieran las características adecuadas para llevar a cabo los análisis (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012).

Cada uno de los índices, después de la reducción de factores, se convierte en una variable que tiene como media 0 y una desviación estándar de 1. A continuación se presenta la validación de cada uno de los índices por separado.

### *Índice de violencia escolar*

El índice de violencia escolar (que podría denominarse también de maltrato escolar porque incluye robos), como ya se mencionó, se retomó de un documento del CONEVAL (2015) que reporta las propiedades psicométricas de diferentes escalas que fueron consideradas como variables latentes. El CONEVAL (2015) denomina como escala de *Bullying*, al índice que en este trabajo se denomina de violencia escolar, se decidió por este nombre más genérico por las características del concepto de *bullying* que hace referencia no sólo a actos de maltrato sino su reiteración, escalamiento, presencia de *bystanders*, entre otras especificidades.

Entonces, para el índice de violencia escolar se retomaron los mismos reactivos que contempla el CONEVAL (2015) la pregunta general es “¿Qué tanto daño le causó que sus compañeros en el nivel medio superior lo...”, de la cual se derivan seis preguntas que son: “...golpearan, patearan, cachetearan o maltrataran físicamente?”; “...ofendieran con insultos, groserías o apodos hirientes?”; “...excluyeran, ignoraran o rechazaran?”; “...robaran, escondieran o quitaran sus cosas?”; “...molestaran por medio de Facebook, Twitter, correo electrónico o mensajes de texto por el celular?” y; “...forzaran a hacer cosas que no quería?”. Escala cuyas propiedades psicométricas fueron medidas por el CONEVAL (2015) a través de un análisis factorial y un análisis a través del modelo de Wright y Masters, pero que para esta investigación se empleó el método de máxima verosimilitud, cuyo resumen de pruebas estadísticas se muestra en la Tabla 43.

**Tabla 43. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de violencia escolar de las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II**

	2015	2016	2017
KMO	0.808	0.857	0.864
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000	0.000	0.000
% de varianza explicada	44.178	55.686	59.443
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.000	0.000	0.000
Alfa de Cronbach	0.728	0.829	0.855

Para el índice de violencia escolar los valores del test de esfericidad de Bartlett son menores a 0.000 para los tres años, y para el índice de medida de adecuación de la muestra KMO se tuvieron valores entre 0.80 y 0.90 por lo que el criterio de valoración es bueno (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012). En los tres años el porcentaje explicado de la varianza no alcanza el 60% que es la referencia deseada, aunque para 2016 y 2017 el porcentaje es mayor a 55%. La prueba de bondad de ajuste es menor a 0.000 en los tres años. El alfa de Cronbach, estadístico de fiabilidad de la escala, es mayor a 0.80 para 2016 y 2017, mientras que para 2015 fue de 0.728.

En la Tabla 44 se muestran completas las matrices de saturaciones factoriales para la validación del índice de violencia escolar de la prueba EXANI-II de 2015 a 2017.

**Tabla 44. Matriz factorial del índice de violencia escolar para las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II**

	2015	2016	2017
	Factor	Factor	Factor
<b>¿Qué tanto daño le causó que sus compañeros en el nivel medio superior lo...</b>	1	1	1
...golpearan, patearan, cachetearan o maltrataran físicamente?	.563	.736	.752
...ofendieran con insultos, groserías o apodos hirientes?	.720	.714	.723
...excluyeran, ignoraran o rechazaran?	.635	.666	.686
...robaran, escondieran o quitaran sus cosas?	.525	.623	.656
...molestaran por medio de Facebook, Twitter, correo electrónico o mensajes de texto por el celular?	.518	.684	.746
...forzaran a hacer cosas que no quería?	.469	.680	.734
Método de extracción: Máxima verosimilitud.	1 factores extraídos. Requeridas 4 iteraciones.	1 factores extraídos. Requeridas 3 iteraciones.	a. 1 factores extraídos. Requeridas 3 iteraciones.

Con el método de máxima verosimilitud se extrajo un sólo factor para las tres bases de datos, con cargas factoriales mayores a 0.40 (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012) en todos los reactivos, incluso para los años 2016 y 2017 las cargas son mayores a 0.60.

En síntesis, se cubren satisfactoriamente los criterios estadísticos para la validación del Índice de violencia escolar de la prueba EXANI-II con excepción del porcentaje de la varianza explicada, aunque para las bases de datos de 2016 y 2017 el porcentaje es aceptable. La base de datos de 2015 es la que en menor medida satisface las diferentes pruebas.

#### *Índice de capital económico*

Para las tres bases de datos se realizó una primera validación del Índice de capital económico del CENEVAL (2015) incorporando todos los reactivos, a partir de la cual se descartaron dos indicadores por presentar cargas factoriales menores a 0.30 que corresponden a los reactivos sobre si en casa de los estudiantes cuentan con “Lavadora” y “Refrigerador”. Los nueve reactivos restantes se conservaron y son los que se derivan de la pregunta “En tu casa, ¿cuentas con los siguientes bienes y servicios?” de la que se desprende la siguiente lista: “Línea telefónica”; “Horno de microondas”; “Televisión de paga (Izzi, Sky, etc.)”; “Tableta (iPad, Samsung Galaxy, etc.)”; “Computadora”; “Televisor”; “Automóvil”; “Baños completos” y se agrega; “¿Cuántas veces ha salido de vacaciones

dentro de la República Mexicana en los últimos 2 años?”. En seguida se presentan los resultados de su validación a través del método de máxima verosimilitud, comenzando por el resumen de las pruebas estadísticas de la Tabla 45.

**Tabla 45. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de capital económico de las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II**

	2015	2016	2017
KMO	0.907	0.886	0.883
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000	0.000	0.000
% de varianza explicada	42.242	39.637	37.972
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.000	0.000	0.000
Alfa de Cronbach	0.802	0.781	0.769

Para el índice de capital económico los valores del test de esfericidad de Bartlett para los tres años son menores a 0.000, y para el índice de medida de adecuación de la muestra KMO se tuvieron valores entre 0.80 y 0.90 para 2016 y 2017 lo que lo califica como bueno, mientras que para 2015 el valor es mayor a 0.90 que lo califica como excelente (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012). En los tres años el porcentaje explicado de la varianza es de 42.242, 39.637 y 37.972 respectivamente. La prueba de bondad de ajuste es menor a 0.000 en los tres años. El alfa de Cronbach, estadístico de fiabilidad de la escala, es mayor a 0.80 para 2015 y mayor a 0.75 para 2016 y 2017. En la Tabla 46 se muestran completas las matrices de saturaciones factoriales para la validación del Índice de capital económico de la prueba EXANI-II de 2015 a 2017.

**Tabla 46. Matriz factorial del Índice de capital económico para las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II**

	2015	2016	2017
	Factor	Factor	Factor
<b>En tu casa, ¿cuentas con los siguientes bienes y servicios?</b>	1	1	1
Línea telefónica	.456	.449	.432
Horno de microondas	.505	.477	.451
Televisión de paga (Izzi, Sky, etc.)	.536	.465	.424
Tableta (iPad, Samsung Galaxy, etc.)	.526	.489	.448
Computadora	.708	.681	.654
Televisor	.655	.617	.612
Automóvil	.704	.700	.700
Baños completos	.631	.631	.630
¿Cuántas veces ha salido de vacaciones dentro de la República Mexicana en los últimos 2 años?	.572	.548	.545
Método de extracción: Máxima verosimilitud.	1 factores extraídos. Requeridas 3 iteraciones.	1 factores extraídos. Requeridas 3 iteraciones.	1 factores extraídos. Requeridas 4 iteraciones.



Con el método de máxima verosimilitud se extrajo un sólo factor para las tres bases de datos, con cargas factoriales mayores al mínimo deseado de 0.40 (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012) en todos los reactivos.

En síntesis, se cubren de manera suficiente los criterios estadísticos para la validación del Índice de capital económico de la prueba EXANI-II, pero no se alcanza el porcentaje de varianza explicado deseado, aunque tomando en cuenta que se trata de un índice con nueve reactivos y que para ciencias sociales es difícil alcanzar el ideal del 60%, son tolerables tales porcentajes.

*Índice de capital cultural*

El índice de capital cultural se retomó del presentado por el CONEVAL (2015) que fue construido a partir del análisis de componentes principales y que incluye cuatro reactivos: “¿Cuál es el máximo nivel de estudios alcanzado por su madre (aunque haya fallecido)?”; “¿Cuál es el máximo nivel de estudios alcanzado por su padre (aunque haya fallecido)?”; “¿Cuántos libros hay en su casa? (no considere revistas, periódicos o libros de texto)” y; “En tu casa, ¿cuentas con los siguientes bienes y servicios? Internet”. En la Tabla 47 se muestra el resumen de las pruebas estadísticas que se realizaron para validar el índice de capital cultural a través de método de máxima verosimilitud.

**Tabla 47. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de capital cultural de las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II**

	2015	2016	2017
KMO	0.748	0.737	0.716
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000	0.000	0.000
% de varianza explicada	56.386	55.803	52.358
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.377	0.194	0.001
Alfa de Cronbach	0.711	0.709	0.669

Respecto al índice de capital cultural los valores del test de esfericidad de Bartlett para los tres años son menores a 0.000, y para el índice de medida de adecuación de la muestra KMO se tuvieron valores entre 0.70 y 0.80 para los tres años lo que lo califica como aceptable (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012). En los tres años el porcentaje explicado de la varianza es mayor que el 50%, incluso para 2015 y 2016 es mayor a 55%, lo que no es ideal, pero es aceptable. La prueba de bondad de ajuste sólo es menor a 0.05 para 2017.

El alfa de Cronbach, estadístico de fiabilidad de la escala, es mayor a 0.70 para 2015 y 2016, mientras que para 2017 es de 0.699.

En la Tabla 48 se muestran completas las matrices de saturaciones factoriales para la validación del Índice de capital cultural de la prueba EXANI-II de 2015 a 2017.

**Tabla 48. Matriz factorial del Índice de capital económico para las bases de datos de 2015 a 2017 de la prueba EXANI-II**

	2015	2016	2017
	Factor 1	Factor 1	Factor 1
¿Cuál es el máximo nivel de estudios alcanzado por su madre (aunque haya fallecido)?	.728	.749	.737
¿Cuál es el máximo nivel de estudios alcanzado por su padre (aunque haya fallecido)?	.780	.785	.732
¿Cuántos libros hay en su casa? (no considere revistas, periódicos o libros de texto).	.606	.603	.552
En tu casa, ¿cuentas con los siguientes bienes y servicios? Internet	.471	.420	.387
Método de extracción: Máxima verosimilitud.	1 factores extraídos. Requeridas 4 iteraciones.	1 factores extraídos. Requeridas 3 iteraciones.	1 factores extraídos. Requeridas 4 iteraciones.

Con el método de máxima verosimilitud se extrajo un sólo factor para las tres bases de datos, con cargas factoriales mayores al mínimo deseado de 0.40 (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012) en todos los reactivos, excepto el reactivo “Internet” de 2017.

En síntesis, se mantiene el constructo del Índice de capital cultural de la prueba EXANI-II, aunque hay algunos criterios para la validación que no se satisfacen para todos los años, como la prueba de bondad de ajuste para 2015 y 2016 y que el alfa de Cronbach en 2017 es menor a 0.70. La decisión de no eliminar el indicador sobre “Internet” es para respetar el índice validado por el CONEVAL (2015), tomando en cuenta que el método de máxima verosimilitud continúa extrayendo un solo factor para los tres años.

### Anexo B. Guía de entrevistas a informantes clave sobre EMS

GUÍA DE ENTREVISTA			
Nombre:			
Tipo de actor:	Fecha: Hora:	Lugar:	Nombre del archivo:
GUÍA		PREGUNTAS	
• Introducción		• Introducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hoy es...</li> <li>○ Con...</li> <li>○ Puesto</li> </ul>
• Periodo (director EMSIEA)		• ¿En qué años fungió como...	
• Función		• ¿En qué consistía su función como ...	
• Experiencia		• ¿Cómo fue su experiencia como...	
• Problemáticas EMS Ags		• Desde su experiencia ¿cuáles son las principales problemáticas de la EMS en Ags?	
• Algunos bachilleratos		• ¿Puede identificar algún bachillerato con una problemática más aguda que en el resto?	
• Estrategias intervención		• ¿Reconoce algunas estrategias de intervención sobre estas problemáticas?	
○ Resultados		• ¿Cuáles fueron sus resultados?	
• Convivencia EMS Ags		• ¿Cómo percibe la convivencia entre los estudiantes de bachillerato en Ags?	
• Violencia EMS		• ¿Considera que existen problemas de violencia en los bachilleratos de Ags?	
• Retos EMS Ags		• ¿Qué retos enfrenta la EMS en Ags?	
• Agregar		• ¿Algo que desee agregar?	
• Despedida		• Agradecimiento	
		• Dejar la puerta abierta para reentrevista	
Observaciones:			

### Anexo C. Guía de entrevistas a directivos

GUÍA DE ENTREVISTA			
Dimensión: El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar			
Tipo de actor: Directivo	Fecha: Hora:	Lugar:	Nombre del archivo:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hoy es...</li> <li>○ Con...</li> <li>○ Puesto...</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periodo ¿Cuánto tiempo...</li> <li>• Función ¿Qué función desempeña...</li> <li>• Experiencia ¿Cómo ha sido su experiencia...</li> <li>• Problemáticas en el plantel</li> <li>• Fortalezas del plantel</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto institucional                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Valores</li> <li>○ Desarrollo socioafectivo</li> <li>○ Desarrollo ético</li> <li>○ Aprendizaje de todos</li> </ul> </li> <li>• Plan de Convivencia (o Disciplina)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Valores</li> <li>○ Quienes lo diseñan</li> </ul> </li> <li>• Equipo responsable de Convivencia (o Disciplina)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actores</li> <li>○ Actividades</li> <li>○ Monitoreo</li> <li>○ Principios</li> </ul> </li> <li>• Sociedad de alumnos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elección de miembros</li> <li>○ Rendición de cuentas</li> <li>○ Actividades</li> </ul> </li> <li>• Promoción de la participación juvenil                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Proyectos</li> <li>○ Toma de decisiones</li> <li>○ Clubes</li> </ul> </li> <li>• Condiciones institucionales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Favorecen la organización docente</li> <li>○ Favorecen el trabajo colegiado</li> <li>○ Proyecto institucional inclusivo-democrático</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela-Familia                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reuniones de padres de familia</li> <li>○ Toma de decisiones</li> <li>○ Colaboración en proyectos</li> <li>○ Aprendizajes socioafectivos</li> <li>○ Aprendizajes éticos</li> </ul> </li> <li>• Consejo escolar                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actores</li> <li>○ Actividades</li> </ul> </li> <li>• Escuela-comunidad                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Redes: OSC, empresas, instituciones públicas</li> <li>○ Apoyo educativo: talleres, cursos, conferencias</li> <li>○ Actividades en conjunto</li> </ul> </li> <li>• Puertas abiertas a la familia-comunidad                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Talleres, cursos, pláticas</li> <li>○ Proyectos</li> <li>○ Currículum relacionado con problemáticas</li> </ul> </li> <li>• Servicio social                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contribución a la educación</li> <li>○ Contribución a la comunidad</li> </ul> </li> <li>• Tutorías                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actividades</li> <li>○ Fortalece la unión grupal</li> </ul> </li> </ul>	
Observaciones:			

GUÍA DE ENTREVISTA			
Dimensión: El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje			
Tipo de actor:	Fecha:	Lugar:	Nombre del archivo:
Directivo	Hora:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a vivir juntos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Currículum?</li> <li>○ ¿Transversal?</li> <li>○ Competencias Éticas</li> <li>○ Competencias Socioafectivas</li> <li>○ Educación en Valores</li> <li>○ Actividades extraclase</li> <li>○ Dinámicas de integración</li> </ul> </li> <li>• Conflictos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diálogo, violencia, mediación, juicio</li> <li>○ Talleres</li> <li>○ Formación</li> <li>○ Protocolo</li> <li>○ Reflexión sobre las causas</li> <li>○ Reflexión sobre las consecuencias</li> <li>○ Búsqueda de alternativas de solución</li> </ul> </li> <li>• Discriminación                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trato a la diferencia</li> <li>○ Convivir con la diferencia en la escuela</li> <li>○ Formación</li> </ul> </li> <li>• Aprender a Ser:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cuerpo-Mente</li> <li>○ Responsabilidad</li> <li>○ Pensamiento crítico</li> <li>○ Espiritualidad</li> <li>○ Desarrollo integral de la persona</li> </ul> </li> <li>• Motivación de parte del docente                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aprendizaje</li> <li>○ Estímulo</li> <li>○ Participación</li> <li>○ Trato equitativo</li> <li>○ Escucha</li> </ul> </li> <li>• Apoyo docente NEE                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aprendizaje</li> <li>○ Clases extra</li> <li>○ Actividades extra</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades escolares sobre:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Paz</li> <li>○ Inclusión</li> <li>○ Democracia</li> <li>○ No violencia</li> <li>○ Derechos humanos</li> <li>○ Resolución pacífica de conflictos</li> <li>○ Igualdad y no discriminación</li> <li>○ Cultura de la legalidad</li> <li>○ Bullying</li> <li>○ Relación padres e hijos</li> </ul> </li> <li>• Instalaciones para Discapacidad                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rampas</li> <li>○ Baños para discapacitados,</li> <li>○ Acceso a las aulas</li> <li>○ Acceso a la escuela</li> <li>○ Transporte</li> </ul> </li> <li>• Atención                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Psicólogos</li> <li>○ Orientadores</li> <li>○ Atención médica</li> </ul> </li> <li>• Espacios de participación voluntaria                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formación en valores</li> <li>○ Reflexión</li> <li>○ Tipo de participación</li> </ul> </li> <li>• Apoyo interinstitucional                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Atención a la diversidad social y cultural</li> </ul> </li> <li>• Proyectos comunitarios estudiantiles                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conocimientos del aula a la comunidad</li> <li>○ Proyectos sobre necesidades de la comunidad</li> </ul> </li> </ul>	
Observaciones:			



GUÍA DE ENTREVISTA			
Dimensión: Climas de relaciones, normas de convivencia y disciplina			
Tipo de actor: Directivo	Fecha: Hora:	Lugar:	Nombre del archivo:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima de la Escuela                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Respeto/ Falta de respeto</li> <li>○ Confianza/ Desconfianza</li> <li>○ Unión/ Desunión</li> <li>○ Cuidado/ Abandono</li> <li>○ Aprecio/ Desprecio</li> <li>○ Cariño/ Odio</li> <li>○ Amistad/ Enemistad</li> <li>○ Buena comunicación/ Mala comunicación</li> <li>○ Acuerdo/ Desacuerdo</li> <li>○ Paz/ Violencia</li> <li>○ Seguridad/Inseguridad</li> </ul> </li> <li>• Normas de convivencia-disciplina del aula                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Co-construcción</li> <li>○ Determinación de consecuencias</li> <li>○ Valores</li> </ul> </li> <li>• Apoyo y medidas del docente                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Medidas de disciplina justas y adecuadas</li> <li>○ Medidas para mejorar la conducta</li> </ul> </li> <li>• Apoyo a estudiantes con problemas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Acciones para mejorar el desempeño</li> <li>○ Atención a problemáticas estudiantiles</li> <li>○ Procedimientos</li> <li>○ Detección</li> <li>○ Contención</li> <li>○ Derivación</li> </ul> </li> <li>• Equipo directivo y trabajo colegiado                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Generar buen clima escolar</li> </ul> </li> <li>• Resolución no violenta de conflictos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actúan como mediadores</li> <li>○ Intervienen para resolverlos</li> <li>○ No se enteran</li> <li>○ Buscan prevenirlos</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normativa de convivencia y disciplina:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Formativa?</li> <li>○ Construcción</li> <li>○ Desarrollo</li> </ul> </li> <li>• Resolución de conflictos directivos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Investigación previa</li> <li>○ Se escucha a todas las partes</li> </ul> </li> <li>• Sanciones                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tipos</li> <li>○ Procedimiento</li> <li>○ Suspensión</li> <li>○ Expulsión</li> </ul> </li> <li>• Atención institucional a casos de                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Discriminación</li> <li>○ Intimidación o bullying</li> <li>○ Abuso de poder</li> <li>○ ¿Prevención?</li> </ul> </li> <li>• Resolución de conflictos Escuela-Familia                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Se cita a los familiares?</li> <li>○ ¿Reglamento con participación de familiares?</li> <li>○ Respaldo de las medidas disciplinarias</li> </ul> </li> <li>• Prevención y protección de alumnos en riesgo                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Programas</li> <li>○ Tipo</li> <li>○ Procedimientos</li> </ul> </li> <li>• Escuela-Sociedad Prevención-Atención                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vínculos interinstitucionales</li> <li>○ Alumnos con problemas de conducta</li> <li>○ Alumnos en situación de vulnerabilidad</li> <li>○ Alumnos en situación de riesgo</li> </ul> </li> <li>• Vínculos interinstitucionales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Deportivos</li> <li>○ Recreativos</li> <li>○ Culturales</li> <li>○ Uso del tiempo libre</li> <li>○ Programas de apoyo a la familia</li> <li>○ Atención a estudiantes con problemas familiares</li> </ul> </li> </ul>	
Observaciones:			

#### **Anexo D. Guía para las sesiones de cartografía social**

1. Previamente al inicio de la sesión se les solicita a los estudiantes que contesten el cuestionario sobre “Características sociodemográficas para estudiantes”.
2. La persona moderadora realiza la introducción y da la bienvenida al grupo (10 min.), dando una breve explicación de la dinámica y les comenta que la sesión está planeada para realizarse en dos horas clase (100 minutos) consecutivas.
3. Se inicia la dinámica hasta que no existan dudas entre los participantes.
4. Se señala que serán sesiones grabadas.
5. La primera etapa es individual, cada estudiante realizar un croquis de sus aulas, donde representen la forma en la que conviven los estudiantes en su grupo escolar (20 min.), para después comentarlas en plenaria (20 min.). Se deben repartir a los participantes: hojas en blanco, lápices y gomas.
6. La segunda etapa consiste en dividir en dos subgrupos a los participantes para que representen en un mapa las prácticas de convivencia en su escuela (20 min.), después cada grupo expone su mapa (10 min), y en plenaria se integran las prácticas de convivencia de ambos grupos (10 min.). Se deben repartir a los participantes: mapas impresos, plumas y plumones.
7. La tercera etapa consiste en que los estudiantes identifiquen prácticas de convivencia en el espacio socio-comunitario en plenaria, en una impresión de un mapa de la zona próxima al plantel (20 min.).
8. Al finalizar la dinámica, agradecer la disposición y contribución de los asistentes.
9. Debe construirse un fólter de evidencias por sesión.
10. Digitalizar el fólter de evidencias para su análisis, añadiendo el archivo de audio de la sesión.

## **Anexo E. Guía para las sesiones de análisis metafórico**

Esta guía es una adaptación a partir de la propuesta de Quezada Viay (2010).

1. Previamente al inicio de la sesión se les solicita a los estudiantes que contesten el cuestionario sobre “Características sociodemográficas para estudiantes”.
2. La persona moderadora realiza la introducción y da la bienvenida al grupo; dando una breve explicación de la dinámica y les comenta que la sesión está planeada para realizarse en dos horas clase (100 minutos) consecutivas (5 min.).
3. Se inicia la dinámica hasta que no existan dudas entre los participantes.
4. Se señala que serán sesiones grabadas, y se entregan los materiales de trabajo para que dibujen las metáforas.
5. Se expone el tema junto con un ejemplo (comentando que ya no se puede usar esa metáfora) y a lo largo de la sesión se procura el uso de lenguaje metafórico (5 min.).
6. La primera etapa es individual, cada estudiante debe representar gráficamente, con una metáfora, la forma en la que conviven los estudiantes en su grupo escolar y que redacten el por qué escogieron tal metáfora (20 min.), para después comentarlas en plenaria (20 min.). Las imágenes se pueden construir a partir de las siguientes frases: “En mi salón convivimos como...”, “nos llevamos como...” o “nos relacionamos como...”. Se reparten a los participantes: hojas en blanco, lápices y gomas.
7. La segunda etapa consiste en dividir en dos subgrupos a los participantes para que propongan una metáfora sobre cómo es la convivencia en su escuela (20 min.), después cada grupo expone su metáfora y las razones por las que la propusieron (10 min), y en plenaria se elige la metáfora que para los participantes sea más representativa de la manera en que conviven, explicando las razones para su elección (20 min.). Las imágenes se pueden construir a partir de las siguientes frases: “En nuestra escuela convivimos como...”, “En nuestra escuela nos llevamos como...” o “En nuestra escuela nos relacionamos como...”. Se reparte a los participantes: hojas de rotafolio y plumones.
8. A cada propuesta de imagen metafórica se debe preguntar el por qué, hasta que se obtengan las razones del grupo para definir de esa manera al elemento en cuestión.
9. Al finalizar la dinámica, agradecer la disposición y contribución de los asistentes.
10. Debe construirse un fólder de evidencias por sesión y digitalizar el fólder de evidencias para su análisis, añadiendo el archivo de audio de la sesión.

## **Anexo F. Validación de índices del cuestionario aplicado a estudiantes del bachillerato estudiado**

Se realizó la validación de seis índices (percepción de la convivencia escolar, prácticas de convivencia escolar inclusiva, violencia escolar directa, violencia verbal y exclusión, capital económico y capital cultural) para la base de datos del “Cuestionario sobre convivencia escolar para estudiantes” elaborado para esta investigación, el cual fue aplicado del 28 al 30 de mayo de 2018 de manera censal al alumnado del bachillerato que se eligió como estudio de caso para esta investigación, con un total de 572 respondientes que fueron los estudiantes presentes en su grupo en el momento de la aplicación.

Para la validación de los índices, el método de extracción de factores elegido fue el de máxima verosimilitud porque permite calcular la bondad del ajuste, se utilizó el método de rotación oblicua (*Oblimin directo* en SPSS) con parámetro cero la cual “es preferible dada la correlación que suele existir entre los factores” (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012, p. 49). Aunque se trata de un cuestionario censal, se realizó el análisis de la matriz de correlaciones, a través del test de esfericidad de Bartlett y del índice de medida de adecuación de la muestra KMO, para comprobar que los datos tuvieran las características adecuadas para llevar a cabo los análisis (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012). Cada uno de los índices, después de la reducción de factores, se convierte en una variable que tiene como media 0 y una desviación estándar de 1. A continuación, se presenta la validación de cada uno de los índices elaborados para esta investigación.

### *Índice de percepción de la convivencia escolar*

A partir de la pregunta del cuestionario a estudiantes sobre convivencia escolar “Marca con una X la opción de cada inciso que más se acerque a la actitud o valor que se vive en general en tu escuela”, que tiene respuestas de opción múltiple tipo Likert, se construyó un índice de percepción de la convivencia escolar con los siguientes reactivos: “Aprecio”, “Unión”, “Acuerdo”, “Cuidado”, “Buena comunicación”, “Confianza”, “Responsabilidad”, “Respeto”, “Paz” y “Amistad”. En la Tabla 49 se muestra el resumen de las pruebas estadísticas.

**Tabla 49. Resumen de las pruebas para la validación del índice de percepción de la convivencia escolar**

<b>Prueba</b>	<b>Resultado</b>
KMO	0.917
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000
% de varianza explicada	51.867
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.000
Alfa de Cronbach	0.897

Respecto al índice de percepción de la convivencia escolar, el test de esfericidad de Bartlett es menor a 0.000 y el índice de medida de adecuación de la muestra KMO fue de 0.917 que conforme al criterio de valoración de Frías-Navarro y Pascual Soler (2012) es excelente. El porcentaje explicado de la varianza no alcanza el 60% que es la referencia deseada, pero en el marco de las ciencias sociales el 51.867% aún se considera aceptable. La prueba de bondad de ajuste es de 0.00, menor al 0.05 requerido. El alfa de Cronbach, que es un estadístico de fiabilidad de la escala, es de 0.897, mayor a 0.80 que es lo adecuado.

En la Tabla 50 se muestran completas las matrices de saturaciones factoriales para la validación del índice de violencia verbal y exclusión escolar.

**Tabla 50. Matriz factorial del índice de percepción de la convivencia escolar**

<b>¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?</b>	<b>Factor 1</b>	<b>Factor 2</b>
Aprecio	.747	-.035
Unión	.736	-.031
Acuerdo	.700	-.078
Cuidado	.699	.191
Buena comunicación	.695	-.372
Confianza	.675	.030
Responsabilidad	.667	.201
Respeto	.665	.381
Paz	.661	.203
Amistad	.614	-.410

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

2 factores extraídos.

4 iteraciones necesarias

A partir de análisis factorial con el método de máxima verosimilitud, el paquete estadístico arrojó dos dimensiones del índice, pero a partir del análisis particular de la matriz factorial, se decidió descartar el segundo factor porque el primero tiene suficiente robustez estadística para ello, ya que todos los reactivos tienen cargas factoriales mayores a 0.60, por encima del 0.40 que es el mínimo deseable (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012), en cambio en el segundo factor los reactivos tienen cargas factoriales por debajo de 0.40 con

excepción de “Amistad” que incluso tiene signo negativo. De tal forma que para el Factor 1 se cubren adecuadamente los criterios estadísticos para la validación del Índice de percepción de la convivencia escolar del cuestionario a estudiantes.

*Índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva*

Se construyó un índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva a partir de los siguientes reactivos que se derivan de la pregunta “¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?”: “me comprenden”, “me hacen sentir aceptado”, “me invitan a participar en actividades”, “me han ayudado en las tareas”, “me dan muestras de aprecio” y “hablan bien de mí”, cuyo resumen de pruebas estadísticas se muestra en la Tabla 51.

**Tabla 51. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva**

<b>Prueba</b>	<b>Resultado</b>
KMO	0.867
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000
% de varianza explicada	56.556
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.001
Alfa de Cronbach	0.845

Para el índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva los valores del test de esfericidad de Bartlett son menores a 0.000, para el índice de medida de adecuación de la muestra KMO se tuvieron valores entre 0.80 y 0.90 por lo que el criterio de valoración es bueno (Frias-Navarro & Pascual Soler, 2012). El porcentaje explicado de la varianza no alcanza el 60% que es la referencia deseada, pero en el marco de las ciencias sociales el 56.556% es aceptable. La prueba de bondad de ajuste es de 0.001, esto es, menor al 0.05 de significatividad. El alfa de Cronbach, estadístico de fiabilidad de la escala, es mayor a 0.80 que es lo deseable.

En la Tabla 52 se muestran completas las matrices de saturaciones factoriales para la validación del índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva.



**Tabla 52. Matriz factorial del índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva**

<b>¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?</b>	<b>Factor 1</b>
me comprenden	.708
me hacen sentir aceptado	.781
me invitan a participar en actividades	.689
me han ayudado en las tareas	.595
me dan muestras de aprecio	.760
hablan bien de mi	.609
Método de extracción: Máxima verosimilitud.	1 factores extraídos. 4 iteraciones necesarias

Con el método de máxima verosimilitud se extrajo un sólo factor, con cargas factoriales mayores a 0.60 (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012) en todos los reactivos.

En síntesis, se cubren satisfactoriamente los criterios estadísticos para la validación del Índice de prácticas de convivencia escolar inclusiva del cuestionario diseñado para esta investigación.

*Índice de violencia escolar directa*

Se construyó un Índice de violencia escolar directa a partir de los siguientes reactivos derivados de la pregunta “¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?”: “me golpean”, “me roban cosas”, “me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero”, “me rompen cosas”, “me obligan con amenazas a conductas de carácter sexual en las que no quiero participar”, “me esconden cosas” y “me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)”. Se empleó el método de máxima verosimilitud y el resumen de pruebas estadísticas se presenta en la Tabla 53.

**Tabla 53. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de violencia escolar directa**

<b>Pruebas</b>	<b>Resultados</b>
KMO	0.750
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000
% de varianza explicada	61.854
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.000
Alfa de Cronbach	0.893

Para el índice de violencia escolar directa el test de esfericidad de Bartlett es menor a 0.000, en el índice de medida de adecuación de la muestra KMO se tuvieron valores entre 0.80 y

0.90 por lo que el criterio de valoración es aceptable (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012). El porcentaje explicado de la varianza es de 61.854%, por encima de la referencia deseada. La prueba de bondad de ajuste es menor a 0.05, siendo el valor 0.000. El alfa de Cronbach, estadístico de fiabilidad de la escala, es mayor a 0.80, con un puntaje de 0.893.

En la Tabla 54 se muestran completas las matrices de saturaciones factoriales para la validación del índice de violencia escolar directa del cuestionario a estudiantes de la presente investigación.

**Tabla 54. Matriz factorial del índice de violencia escolar directa**

<b>¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?</b>	Factor 1
me golpean	.873
me roban cosas	.837
me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero	.822
me rompen cosas	.740
me obligan con amenazas a conductas de carácter sexual en las que no quiero participar	.708
me esconden cosas	.623
me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	.568
Método de extracción: Máxima verosimilitud.	1 factores extraídos. 6 iteraciones necesarias

Con el método de máxima verosimilitud se extrajo un sólo factor para las tres bases de datos, con cargas factoriales mayores a 0.50, por encima del .40 deseado (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012) en todos los reactivos.

En síntesis, se cubren satisfactoriamente los criterios estadísticos para la validación del Índice de violencia escolar directa.

*Índice de violencia verbal y exclusión escolar*

Se construyó un índice de violencia verbal y exclusión escolar a partir de las siguientes preguntas que se derivan de la pregunta “¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?”: “me han llamado por apodos que me ofenden”, “hablan mal de mi”, “me han insultado”, “me ignoran”, “me esconden cosas”, “me rechazan” y “me han impedido participar en clases”. En la Tabla 55 se muestra el resumen de pruebas estadísticas.

**Tabla 55. Resumen de las pruebas para la validación del Índice violencia verbal y exclusión escolar**

Prueba	Resultado
KMO	0 .803
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000
% de varianza explicada	50.490
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.001
Alfa de Cronbach	0 .834

Para el índice violencia escolar verbal y exclusión, el test de esfericidad de Bartlett es menor a 0.000, para el índice de medida de adecuación de la muestra KMO se tuvieron valores entre 0.80 y 0.90 que conforme al criterio de valoración es bueno Frías-Navarro y Pascual Soler (2012). El porcentaje explicado de la varianza no alcanza el 60% que es la referencia deseada, pero en el marco de las ciencias sociales el 50.490% aún se considera aceptable. La prueba de bondad de ajuste es de 0.001, esto es, menor al 0.05 requerido. El alfa de Cronbach, que es un estadístico de fiabilidad de la escala, es mayor a 0.80 que es adecuado.

En la Tabla 56 se muestran las matrices de saturaciones factoriales para la validación del índice de violencia verbal y exclusión escolar.

**Tabla 56. Matriz factorial del índice de violencia verbal y exclusión escolar**

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?	Factor 1
me han llamado por apodos que me ofenden	.812
hablan mal de mi	.774
me han insultado	.650
me ignoran	.642
me esconden cosas	.585
me rechazan	.560
me han impedido participar en clases	.467
Método de extracción: Máxima verosimilitud.	1 factores extraídos. 4 iteraciones necesarias.

Con el método de máxima verosimilitud se extrajo un sólo factor, con cargas factoriales mayores a 0.40, que es lo mínimo deseable (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012), en todos los reactivos.

De tal forma que se cubren adecuadamente los criterios estadísticos para la validación del Índice de violencia verbal y exclusión escolar del cuestionario realizado para esta investigación.

### Índice de violencia escolar a través de las TIC's

El Índice de violencia escolar a través de las TIC's se construyó a partir de los siguientes reactivos de la pregunta "¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?": "me insultan a través de las redes sociales o mensajes de texto", "han usado fotografías mías en medios electrónicos con la finalidad de burlarse de mí", "han difundido videos sobre mí con el objetivo de burlarse", "he recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos" y "me han amenazado con publicar o difundir información, fotografías o videos relacionados conmigo con el objetivo de obtener algo de mí". A continuación, se muestra el resumen de las pruebas estadísticas en la Tabla 57.

**Tabla 57. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de violencia escolar directa**

Pruebas	Resultados
KMO	0.795
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000
% de varianza explicada	70.766
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.024
Alfa de Cronbach	0.893

Para el índice de violencia escolar directa el test de esfericidad de Bartlett es menor a 0.000, en el índice de medida de adecuación de la muestra KMO se tuvo un valor de 0.795 por lo que el criterio de valoración es aceptable, casi bueno (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012). El porcentaje explicado de la varianza es de 70.766%, por encima de la referencia deseada que es de por lo menos 60%. La prueba de bondad de ajuste es 0.024, esto es, menor a 0.05. El alfa de Cronbach, estadístico de fiabilidad de la escala, es mayor a 0.80, con un puntaje de 0.893. En la Tabla 58 se muestran completas las matrices de saturaciones factoriales para la validación del índice de violencia escolar directa del cuestionario a estudiantes de la presente investigación.

**Tabla 58. Matriz factorial del índice de violencia escolar a través de las TIC's**

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros del bachillerato?	Factor 1
me insultan a través de las redes sociales o mensajes de texto	.826
han usado fotografías mías en medios electrónicos con la finalidad de burlarse de mí	.871
han difundido videos sobre mí con el objetivo de burlarse	.822
he recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos	.843
me han amenazado con publicar o difundir información, fotografías o videos relacionados conmigo con el objetivo de obtener algo de mí	.606

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

1 factores extraídos.

6 iteraciones necesarias

420

Se extrajo un factor, con el método de máxima verosimilitud, con cargas factoriales mayores a 0.60 en todos los reactivos, por encima del 0.40 deseado (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012).

En síntesis, se cubren satisfactoriamente los criterios estadísticos para la validación del Índice de violencia escolar a través de las TIC's.

*Índice de capital económico*

Se realizó una primera validación del Índice de capital económico del CENEVAL (2015) incorporando todos los reactivos, sin embargo, se descartaron varios indicadores porque el análisis factorial arrojaba hasta cuatro factores y presentaban cargas factoriales menores a 0.30, los reactivos que no se incluyeron fueron sobre si en casa de los estudiantes cuentan con “Lavadora”, “Refrigerador”, “Línea telefónica”; “Horno de microondas”; “Televisión de paga (Izzi, Sky, etc.)” y “Tableta (iPad, Samsung Galaxy, etc.)”. Los cinco reactivos restantes se conservaron y son los que se derivan de la pregunta “¿Cuántos de los siguientes bienes tienes en tu casa?": “Computadora”; “Televisor”; “Automóvil”; “Baños completos” y “¿Cuántas veces ha salido de vacaciones dentro de la República Mexicana en los últimos 2 años?”. En seguida se presentan los resultados de su validación a través del método de máxima verosimilitud, comenzando por el resumen de las pruebas estadísticas de la Tabla 59.

**Tabla 59. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de capital económico**

<b>Pruebas</b>	<b>Resultados</b>
KMO	0.746
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000
% de varianza explicada	44.127
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.001
Alfa de Cronbach	0.669

Para el índice de capital económico el valor del test de esfericidad de Bartlett es menor a 0.000, y para el índice de medida de adecuación de la muestra KMO se tuvo un valor de 0.746 lo que lo califica como aceptable (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012); el porcentaje explicado de la varianza es 44.127; la prueba de bondad de ajuste de 0.001; el alfa de Cronbach, estadístico de fiabilidad de la escala, es de 0.669. En la Tabla 60 se presentan las cargas factoriales del índice de capital económico del cuestionario a estudiantes.

**Tabla 60. Matriz factorial del Índice de capital económico**

<b>“¿Cuántos de los siguientes bienes tienes en tu casa?”</b>	<b>Factor 1</b>
Baños completos	.630
Computadora	.497
Televisión	.516
Automóvil	.483
¿Cuántas veces has salido de vacaciones dentro o fuera de la república mexicana en los últimos 2 años?	.612
Método de extracción: Máxima verosimilitud.	1 factores extraídos. 3 iteraciones necesarias

Con el método de máxima verosimilitud se extrajo un sólo factor para las tres bases de datos, con cargas factoriales mayores al mínimo deseado de 0.40 (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012) en todos los reactivos.

En síntesis, se decidió conservar el índice de capital económico porque, aunque algunas de sus pruebas estadísticas están por debajo del rango deseado, las pruebas de significatividad de Bartlett y la de bondad del ajuste, así como las cargas factoriales de cada reactivo cumplen con los criterios requeridos.

*Índice de capital cultural*

El índice de capital cultural se retomó del presentado por el CONEVAL (2015) que fue construido a partir del análisis de componentes principales y que incluye cuatro reactivos: “¿Cuál es el máximo nivel de estudios alcanzado por su madre?”; “¿Cuál es el máximo nivel de estudios alcanzado por su padre?”; “¿Cuántos libros hay en su casa?” y; “En tu casa, ¿cuentas con los siguientes bienes y servicios? Internet”; sin embargo, la significatividad de la prueba de bondad del ajuste fue de 0.761, mayor al 0.50 requerido, por lo que se cambió el reactivo sobre si tienen internet en casa por la pregunta “¿Cuántos de los siguientes bienes tienes en tu casa? Computadora”. En la Tabla 61 se muestra el resumen de las pruebas estadísticas que se realizaron para validar el índice de capital cultural a través de método de máxima verosimilitud.

**Tabla 61. Resumen de las pruebas para la validación del Índice de capital cultural**

<b>Pruebas</b>	<b>Resultados</b>
KMO	0.674
Prueba de Bartlett (Sig)	0.000
% de varianza explicada	47.868
Prueba de la bondad de ajuste (Sig)	0.009
Alfa de Cronbach	0.620



Respecto al índice de capital cultural las pruebas de validación estuvieron por debajo de lo deseado, pero se decidió conservar el índice porque las dos pruebas de significatividad estuvieron por debajo del 0.05 requerido: el valor del test de esfericidad de Bartlett es menor a 0.000, y para el índice de medida de adecuación de la muestra KMO se tuvieron valores entre 0.60 y 0.70 que lo califica como mediocre (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012). El porcentaje explicado de la varianza es de 47.868% que es un valor por debajo de lo deseado. La prueba de bondad de ajuste es menor a 0.05. El alfa de Cronbach, estadístico de fiabilidad de la escala, es de 0.620, que se encuentra debajo de lo deseado.

En la Tabla 62 se muestran completas las matrices de saturaciones factoriales para la validación del Índice de capital cultural del cuestionario a estudiantes.

**Tabla 62. Matriz factorial del Índice de capital cultural**

<b>Reactivos</b>	<b>Factor 1</b>
¿Cuántos libros hay en tu casa?	.427
¿Cuál es el nivel escolar de su padre?	.719
¿Cuál es el nivel escolar de su madre?	.639
“¿Cuántos de los siguientes bienes tienes en tu casa? Computadora	.412
Método de extracción: Máxima verosimilitud.	1 factores extraídos. 4 iteraciones necesarias

Con el método de máxima verosimilitud se extrajo un sólo factor con cargas factoriales mayores al mínimo deseado de 0.40 (Frías-Navarro & Pascual Soler, 2012) en los cuatro reactivos.

En síntesis, se mantiene el constructo del Índice de capital cultural, aunque hay algunos criterios para la validación que no se satisfacen de manera deseada, tomando en cuenta que el método de máxima verosimilitud extrae un solo factor, la significatividad de las pruebas de Bartlett y de bondad del ajuste son menores a 0.05 y que las cargas factoriales son mayores a 0.40.