

Cecilia Fierro y Patricia Carbajal

Camino que conducen a la paz en aulas y escuelas mexicanas



Fierro, Cecilia

Caminos que conducen a la paz en aulas y escuelas mexicanas / Cecilia Fierro y Patricia Carbajal. – México: Universidad Iberoamericana, 2025 – Publicación electrónica.

1. Programas de mejoramiento escolar - México. 2. Administración de calidad total en la educación - México. 3. Cambio educativo - México. I. Carbajal, Patricia. II. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. II. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. III. Universidad Iberoamericana León.

**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA CDMX**

Dr. Luis Arriaga Valenzuela, S. J.
RECTOR

Dr. Alejandro Anaya Muñoz
VICERRECTOR ACADÉMICO

Dr. Joseba Buj
DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES
Y COMUNICACIÓN

Dra. Luz María Moreno Medrano
DIRECTORA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (INIDE)

Mtra. Valeria Villalobos Guízar
GERENTA DE EDICIONES IBERO

**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA LEÓN**

Mtro. Luis Alfonso González Valencia, S.J.
RECTOR

Dr. Adrián Frausto Martín del Campo
DIRECTOR GENERAL DE INTEGRACIÓN
COMUNITARIA

Mtra. Diana Cárdenas Garza
COORDINADORA DEL CENTRO DE CULTURA

Mtra. Miriam Margarita Ortega Torres
RESPONSABLE DE PROMOCIÓN
Y COMUNICACIÓN EDITORIAL

**ORGANIZACIÓN DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS PARA
LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA
Y LA CULTURA**

Mariano Jabonero Blanco
SECRETARIO GENERAL

Andrés Delich
SECRETARIO GENERAL ADJUNTO

Martín Lorenzo Demilio
DIRECTOR DE GABINETE DEL SECRETARIO GENERAL

Tamara Díaz
DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN
Y EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Xóchitl Patricia Aldana Maldonado
REPRESENTANTE PERMANENTE EN MÉXICO

Coordinación general de proyecto OEI
Xóchitl Patricia Aldana Maldonado
/ Mariana Báez López / Berenice del Rosario
Quiroga Martínez

Autoras
Cecilia Fierro y Patricia Carbajal

Ilustraciones
David Herreras Guerra

Proceso editorial
La Hoja en Blanco, Creatividad Editorial / Adaptación
al texto original: Bárbara Lara / Corrección de estilo:
Diana Cadena, Bárbara Lara y Haidé Méndez / Diseño
gráfico editorial: Moisés Vargas y Alberto Nava /
Diseño de portada: Alberto Nava / Cuidado de la
edición: Bárbara Lara

www.lahojaenblanco.com

Primera edición, julio de 2025
© Universidad Iberoamericana, A. C.
Prol. Paseo de la Reforma, Lomas de Santa Fe,
alcaldía Álvaro Obregón,
01219, Ciudad de México
www.iberomx

© Organización de Estados Iberoamericanos
Av. Presidente Masaryk 526, col. Polanco
alcaldía Miguel Hidalgo,
11530 Ciudad de México, CDMX
www.oei.int

ISBN OEI: 978-607-26703-6-5
ISBN Universidad Iberoamericana, A. C.
978-607-2644-57-1
ISBN Universidad Iberoamericana León:
978-607-8861-46-0

Hecho en México



Índice

El inicio del camino para transformar la convivencia en las aulas

7

Un modelo de convivencia para caminar con certeza

15

El camino del reconocimiento y el aprecio.
Un espacio hospitalario e incluyente

18

El camino de la colaboración y el apoyo mutuo

28

El camino de la participación y el compromiso grupal

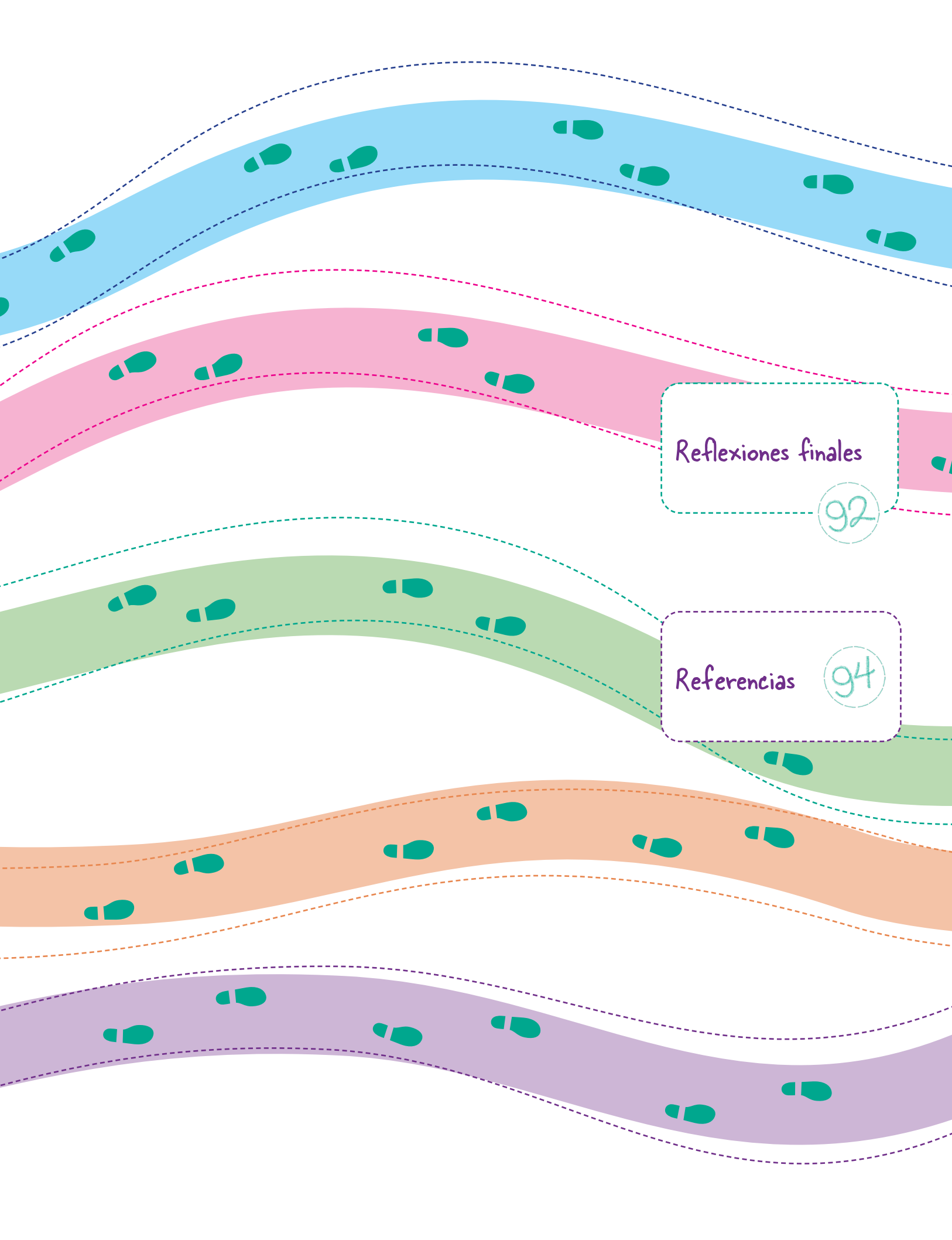
40

El camino del diálogo en la resolución de conflictos

52

El camino de la contención para atender la interrupción, la indisciplina y los comportamientos violentos

74



Reflexiones finales

92

Referencias

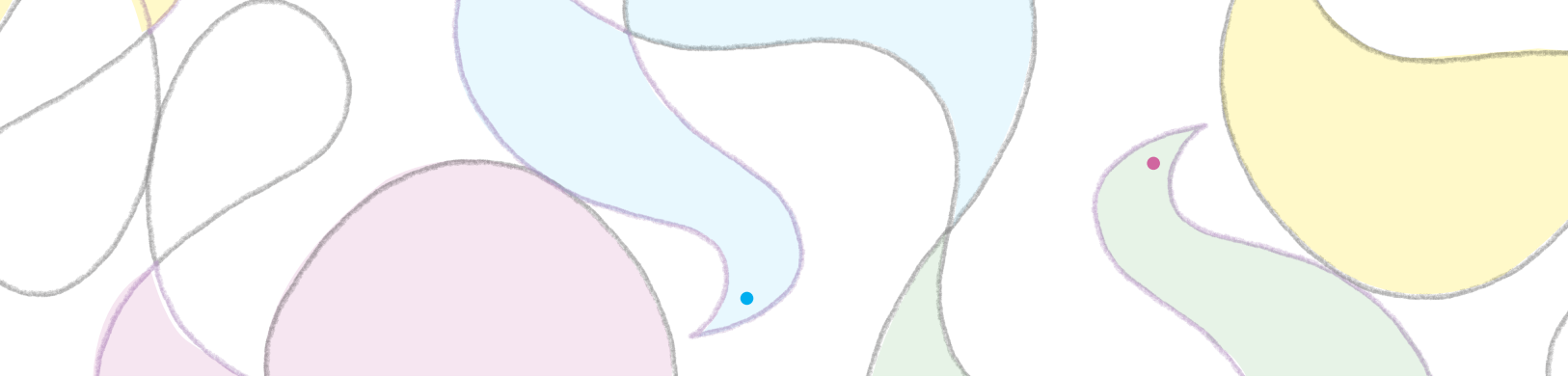
94



El inicio del camino para transformar la convivencia en las aulas

La idea de escribir este libro surgió del interés por dar respuesta a las preocupaciones de las y los docentes en relación con la construcción de la convivencia en sus escuelas. En nuestros 25 años de colaboración como coautoras y corresponsables de proyectos de investigación y de formación docente en temas de formación valoral, educación para la paz y de convivencia escolar hemos tenido incontables oportunidades de observar lo que sucede en aulas y escuelas, así como de conversar con docentes y directivos escolares sobre el acontecer nacional desde las necesidades y condiciones imperantes en sus escuelas.





En este trayecto compartido, otros colegas investigadores tanto en Latinoamérica como en el norte global nos han ayudado a enriquecer la mirada teórica y a revisar nuestros acercamientos empíricos en escuelas, basados en registros de observación etnográfica y entrevistas a docentes, directivos y estudiantes de educación básica. Este intercambio de experiencias ha sido fundamental para comprender problemáticas comunes, así como para identificar posibles procesos de intervención.

En México, la instalación del programa Escuela Segura (2007), inspirado en gran medida en el tipo de estrategias de los programas norteamericanos de Tolerancia Cero –no obstante su probada ineficacia para atender la violencia escolar (Skiba y Knesting, 2001)– marcó un cambio fundamental en la manera de abordar los conflictos en las escuelas y de atender los episodios de violencia. Los mecanismos de supervisión (cámaras de vigilancia, revisión de mochilas), así como los diversos protocolos y reglamentos centrados en el control de los comportamientos de las y los estudiantes, acentuaron todavía más la tradicional perspectiva punitiva de las escuelas basada principalmente en sanciones y expulsiones.

Con el paso de los años, comenzamos a ver con claridad algunos de los efectos del tipo de políticas públicas de prevención y atención de la vio-

Mediante el trabajo en campo y el diálogo con docentes y directivos, se identificaron problemáticas comunes y propuestas valiosas para transformar la convivencia desde las aulas, con aportaciones también de colegas latinoamericanos y del norte global.

lencia escolar puestas en marcha en la vida cotidiana escolar. El conjunto de normativas ha orientado la gestión de los conflictos escolares hacia una dirección judicializante, lo que se está estudiando como un fenómeno común en varios países de América Latina (INEE, 2019; López, Ortiz y Albuquerque, 2020; Eljach, 2011). Se espera que las y los maestros escriban bitácoras o levanten actas describiendo detalladamente las conductas inadecuadas y/o violentas de las y los estudiantes con el fin de tener evidencia de su mal comportamiento (Perales, 2019). Dichos procesos administrativos los distraen de sus tareas pedagógicas cotidianas, ya que invierten mucho tiempo en elaborar esos registros.

En el caso de México, las investigaciones realizadas en la última década también han cuestionado la efectividad y pertinencia de

estas iniciativas, señalando numerosas inconsistencias y debilidades, así como la implementación forzada y desarticulada de dichas intervenciones. Esta explosión de regulaciones ha tenido además el efecto de socavar la autoridad de las instituciones educativas en diversos niveles debido a la aparición de distintos actores involucrados en la prevención, gestión y erradicación de la violencia escolar (Zurita, 2013; 2024).

En tal sentido, las escuelas y los sistemas educativos enfrentan limitaciones crecientes para desempeñar un papel protagónico en la resolución de problemas relacionados con la disciplina y la convivencia pacífica desde una mirada formativa, ámbitos que tradicionalmente estaban bajo su responsabilidad. Sin embargo, lo que más nos ha preocupado es constatar, derivado de estas políticas, un aumento de la desconfianza, la distancia y aun la hostilidad en la relación entre el alumnado, personal docente y madres y padres de familia. Esta pérdida de confianza atenta inevitable y gravemente contra el vínculo pedagógico que es la unidad básica de los procesos del convivir y aprender en las escuelas (Fierro, 2017, p. 138).

Paralelamente al desarrollo de políticas públicas para atender la violencia en las escuelas, el tema de la convivencia escolar comenzó a despuntar en Hispanoamérica como proceso formativo a partir del Informe Delors (1996), que propuso como uno de los cuatro pilares de la educación del nuevo milenio el aprender a vivir juntos, aprender a convivir. Esto nos animó, junto con equipos formados por personas investigadoras de otros países latinoamericanos, a analizar el tipo de prácticas que han llevado a cabo escuelas comprometidas con el aprendizaje y la convivencia democrática.

Las investigaciones realizadas en los últimos años en el tema de la convivencia han aportado un robusto conjunto de evidencia empírica acerca de cómo favorecer en las escuelas la construcción de procesos de paz duradera. No se trata de acciones sofisticadas ni extraordinarias, sino de una manera de conducir los procesos de enseñanza y de gestión escolar considerando la diversidad del alumnado; fortaleciendo el desempeño académico con énfasis en la atención de quienes presentan mayores desventajas; y también dando voz a las y los estudiantes al ofrecer espacios para dialogar los conflictos que se presentan en la vida escolar, sin dejar que escalen a situaciones de violencia.

Con estos elementos en mano, nos disponíamos a emprender un diálogo con tomadores de decisión de política pública de convivencia cuando recibimos la afortunada invitación de parte de la Secretaría de Educación de Guanajuato para desarrollar un modelo teórico orientado a atender, prevenir y erradicar la violencia escolar. Propusimos que la convivencia fuese

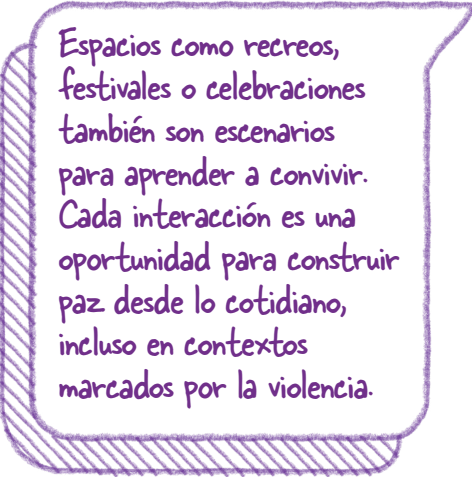
La política pública ha privilegiado estrategias punitivas para atender la violencia escolar. Esto es ineficaz, judicializa la convivencia y resta tiempo a la tarea pedagógica. Además, genera desconfianza entre alumnado, docentes y familias, debilitando el vínculo pedagógico esencial para aprender y convivir.

el eje de dicho modelo teórico (Carbajal y Fierro, 2021), desplazando así el énfasis en la violencia escolar en favor de la construcción de convivencia, la cual entendemos como paz duradera en aulas y escuelas.

Sin embargo, el uso del modelo de convivencia en las escuelas tendió a continuar privilegiando lo que la política pública llevaba enfatizando años atrás, es decir la aplicación de protocolos y reglamentos con enfoque punitivo como forma predominante de abordar los conflictos escolares y las violencias. Reconocimos entonces la necesidad de compartir el material recogido en el curso de estos años, con vistas a mostrar las posibles alternativas generadas desde las escuelas para disminuir los episodios de violencia al mismo tiempo que se construye una convivencia pacífica. Para ello seleccionamos un mosaico de segmentos de registros de observación en el aula, así como de entrevistas a niñas, niños, docentes, directivos, madres y padres de familia, con el propósito de *ofrecer un conjunto de testimonios que evidencian la manera en que se construyen caminos que conducen a la paz en aulas y escuelas de nuestro país.*

La tesis principal que sostenemos en este texto es que *la convivencia se construye principalmente a través de las pedagogías utilizadas en los procesos de enseñanza.* Por eso es que no podemos referirnos a la convivencia como un tema desligado de la manera de conducir el trabajo en el aula. También son de gran importancia los estilos y las formas de la gestión escolar; es decir, que en la propia organización de la escuela, en espacios extraescolares como festivales, así como en los recreos y celebraciones, se aprenden formas de relación y de participación que van dejando huella en los miembros de la comunidad escolar.

El asombro de quienes han incursionado en estos caminos que conducen a la paz es muy grande, porque aun en entornos en donde se han natu-



Espacios como recreos, festivales o celebraciones también son escenarios para aprender a convivir. Cada interacción es una oportunidad para construir paz desde lo cotidiano, incluso en contextos marcados por la violencia.

ralizado patrones de violencia es notable la receptividad de la niñez y juventud al entrar en contacto con personas cuya actuación y palabra convoca a explorar horizontes de relación humana distintos. Así, damos fe de que a lo largo de un ciclo escolar es posible ofrecer incontables oportunidades a las y los estudiantes para enriquecer su repertorio de saberes en lo académico, al tiempo que interiorizan valores y actitudes favorables hacia la construcción de una paz duradera a través de las interacciones cotidianas. A eso apostamos, como dice la maestra Mariana, citada en este libro: “a hacer la diferencia” en la vida de quienes comparten un tiempo de sus vidas en nuestras aulas.

Así, el presente documento está organizado como sigue:

Comenzamos con una breve introducción que presenta los elementos teóricos de base del Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (Carbajal y Fierro, 2021). Dicho Modelo está constituido

por tres niveles: 1) el nivel de **contención**, que consiste en ofrecer una respuesta rápida ante los comportamientos de las y los estudiantes que alteran la convivencia; 2) el nivel de **resolución de conflictos**, que se centra en el desarrollo de habilidades y capacidades de las y los estudiantes para abordar los conflictos de una manera constructiva y dialogante, y 3) el nivel llamado **transformar las prácticas pedagógicas y de gestión**, que propone poner en marcha pedagogías que promueven la inclusión (el reconocimiento y el aprecio), la equidad (la colaboración y el apoyo mutuo) y la participación (diálogo colectivo y compromiso grupal).

Como veremos más adelante, los cinco caminos que planteamos en este libro están basados en los distintos elementos que conforman los tres niveles del Modelo de Convivencia, con especial énfasis en las prácticas pedagógicas y de gestión que son fundamentales para la construcción de una paz sostenida en las escuelas.

Los siguientes apartados describen brevemente los **cinco caminos** identificados que conducen a la paz en las aulas y escuelas mexicanas:

El Modelo de Convivencia se compone de tres niveles. Es una propuesta formativa, no punitiva, y parte de reconocer a las y los estudiantes como sujetos activos en la construcción de paz.

1) El camino del reconocimiento y el aprecio. Consiste en reconocer y valorar a cada estudiante como persona única, pero al mismo tiempo perteneciente a un contexto social y cultural. Descubrir y atender sus necesidades particulares y colectivas, así como convertir las aulas y escuelas en espacios de confianza en donde florezca un sentido de pertenencia y solidaridad grupal. En otras palabras, se trata de vencer la marginación o exclusión que sufren algunos de nuestros alumnos y alumnas.

2) El camino de la colaboración y el apoyo mutuo. Se refiere a promover el logro académico de cada uno de las y los estudiantes, en especial de aquellos quienes sufren condiciones socioeconómicas desventajosas, por medio de una redistribución equitativa del conocimiento. Esto es que cada alumna y alumno tenga éxito en sus tareas escolares, básicamente a partir del apoyo mutuo entre compañeros y de la puesta en práctica de pedagogías colaborativas. En resumen, se pretende que todas y todos los estudiantes puedan construir interacciones académicas exitosas que puedan repercutir favorablemente en su vida social y laboral.

3) El camino de la participación y el compromiso grupal. Promueve la discusión colectiva de temas, situaciones y/o conflictos personales y sociales que afectan a las y los estudiantes. Este camino busca abrir espacios para que puedan expresar sus inquietudes y opiniones en asuntos que les conciernen, teniendo siempre en consideración el compromiso grupal que implica participar en una toma de decisiones responsable.

4) El camino del diálogo en la resolución de conflictos. Se trata de procesos formativos orientados a desarrollar habilidades y capacidades para manejar los conflictos personales y grupales de una manera dialógica. En él se presentan tres tipos de estrategias: a) prácticas de aula que apoyan el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas; b) la mediación como recurso indispensable en la vida escolar, y c) los círculos de diálogo con estudiantes, también llamados círculos de paz.

5) Caminos para atender las situaciones de disrupción, indisciplina y/o de conflictos que han escalado a violencia. Presenta un conjunto de herramientas de intervención orientadas a apoyar el control de comportamientos de las y los estudiantes. Se hace una distinción entre disrupciones, indisciplinas y comportamientos violentos. Asimismo, más allá de la aplicación de una sanción, este camino ofrece ejemplos de contención formativa, la cual propone facilitar en las y los estudiantes la comprensión e interiorización de las normas.

Cerramos el texto con algunas reflexiones finales en las que expresamos la importancia de esta discusión en la formación docente inicial y continua, así como la relevancia de fortalecer la convivencia como un aspecto central para el éxito de las nuevas propuestas curriculares.

Finalmente, queremos expresar que este libro es un esfuerzo de divulgación del quehacer investigativo. Se dirige principalmente a docentes y al

Por medio del acompañamiento respetuoso y coherente, el personal docente puede abrir horizontes distintos para niñas, niños y jóvenes. Incluso en entornos en los que la violencia se ha normalizado, las relaciones humanas basadas en respeto, escucha y cuidado generan respuestas positivas.

cuerpo directivo en educación, al igual que a personas interesadas, ya sean madres y padres de familia, investigadores y/o miembros de organizaciones de la sociedad civil. Se trata de un ejercicio de devolución, por lo que omite academicismos y discusiones que dificulten la lectura. Estaremos siguiendo una secuencia guiada por el hilo conductor que este largo y sinuoso camino nos ha ofrecido, a manera de conversación con las y los lectores. Abordaremos las distintas cuestiones no principalmente con nuestra propia voz, sino con la palabra y la experiencia compartida por docentes, quienes a pesar de trabajar en contextos de marginación y violencia han logrado transitar cada día por caminos de paz mientras hacen su trabajo, muchas veces incluso sin saberlo o sin recibir reconocimiento alguno, como no sea el de sus estudiantes. A ellas y ellos dedicamos este esfuerzo con nuestro cariño y agradecimiento.





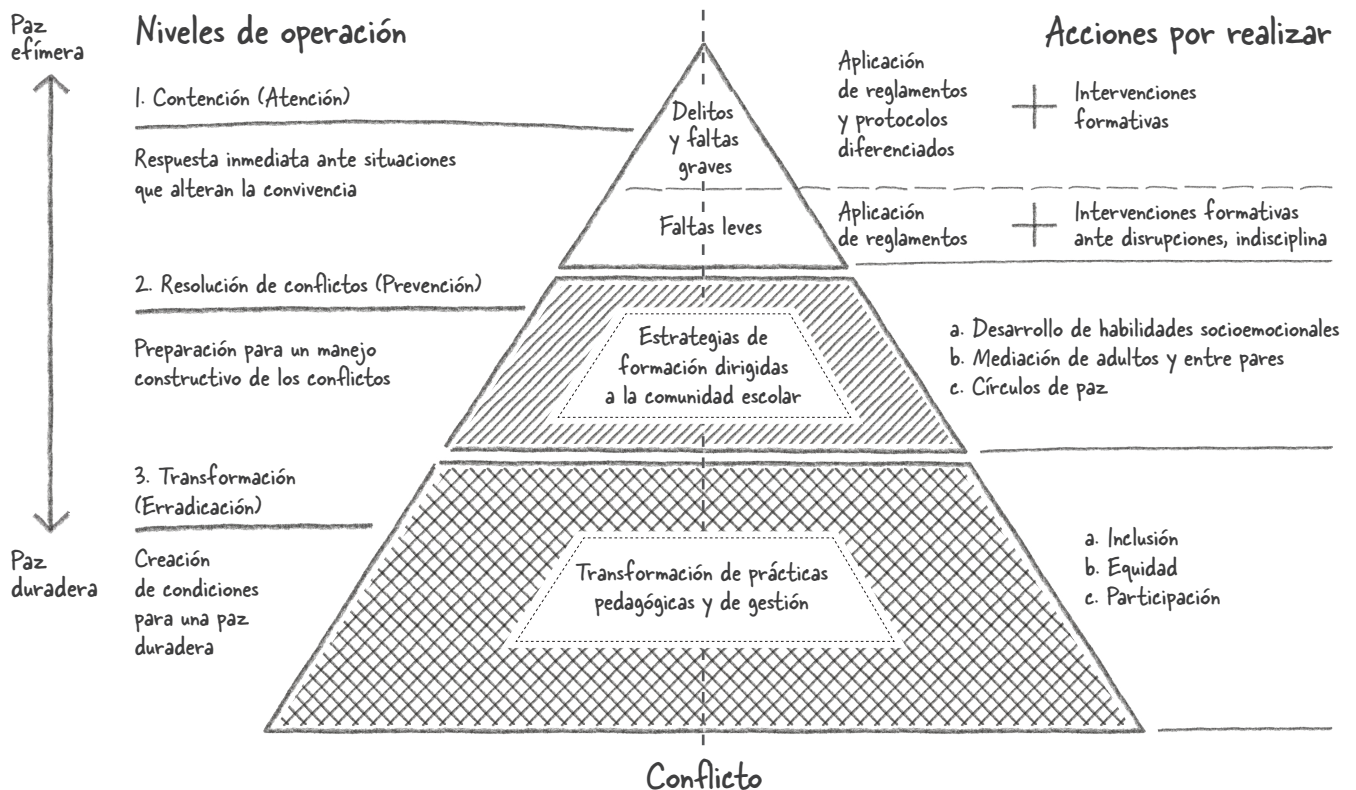
Un modelo de convivencia para caminar con certeza

Presentamos a continuación algunos referentes teóricos en los cuales nos basamos para elaborar el Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (Carbajal y Fierro, 2021).

El Modelo está estructurado en tres niveles de análisis e intervención para la construcción de una paz duradera en las escuelas. Como se puede observar, el conflicto está presente en los tres niveles de actuación, de ahí la importancia de aprender a manejarlo positivamente.



ESQUEMA 1. MODELO DE CONVIVENCIA PARA ATENDER, PREVENIR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR.



Fuente: (Carbajal y Fierro, 2021)

CONTENCIÓN

Se centra en el control de comportamientos de las y los estudiantes, como pueden ser disrupciones, indisciplinas y/o conductas violentas, mediante de la aplicación de reglamentos y protocolos escolares que conllevan una sanción. Se considera que este enfoque, al ser punitivo, promueve una paz efímera, ya que depende en gran medida de que la autoridad aplique dicha normatividad. Si la autoridad desaparece, las normas tienden a incumplirse. Este proceso implica un gran desgaste para la mayoría de las y los docentes, ya que la reincidencia en las faltas tiende a ser muy alta. Sin embargo, existe otro tipo de contención llamada formativa (Bickmore, 2011) que, además de la aplicación de la normatividad, se orienta a promover la autorregulación de las y los estudiantes, así como a explicar el sentido de las normas con vistas a que las y los alumnos las comprendan y las interioricen (Fierro y Carbajal, 2003).

RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS

Se orienta a promover el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas para enfrentar de manera constructiva los conflictos inherentes a la vida escolar. Este tipo de estrategias facilita la construcción de una

paz duradera porque promueve el diálogo respetuoso y el establecimiento de acuerdos y ofrece oportunidades para restaurar las relaciones que pudieron haber sido dañadas debido al conflicto. Dicho enfoque, también llamado formativo, ha mostrado su eficacia, ya que en las aulas y escuelas en las que se ha puesto en práctica la reincidencia en las faltas es significativamente menor en comparación con el enfoque punitivo, tal es el caso de las escuelas en donde se han establecido programas de mediación y/o de círculos de paz (Bickmore, 2011; Cepal, Unicef, OREALC/Unesco, 2009).

TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE GESTIÓN

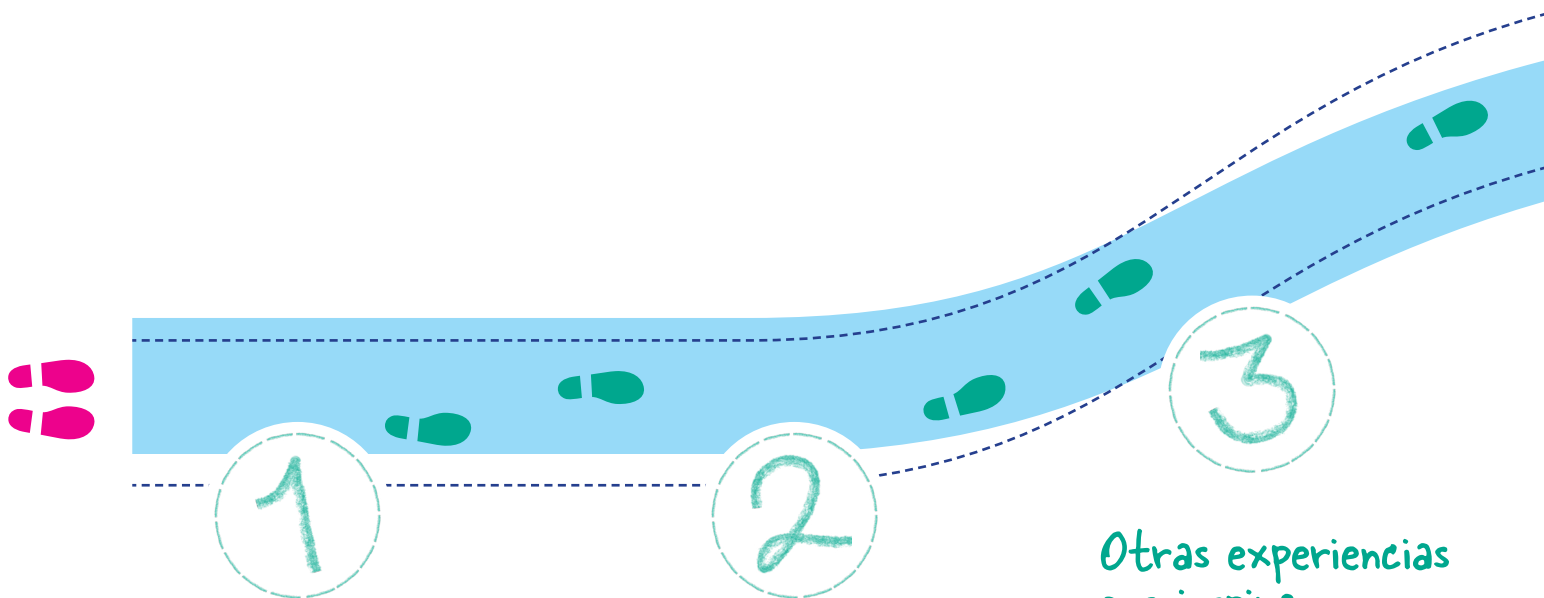
Este nivel tiene mayor alcance que los dos anteriores, ya que implica modificar la forma en que se imparten las clases en las aulas y la manera de organizar las escuelas con el objeto de crear las condiciones para que todos y cada uno de las y los estudiantes se sientan valorados y tomados en cuenta y puedan progresar en sus aprendizajes. Contempla estrategias dirigidas a promover 1) la inclusión, facilitando el desarrollo de relaciones solidarias y respetuosas; 2) la equidad, a partir de la colaboración y el apoyo mutuo para asegurar el acceso de todas y todos los estudiantes al conocimiento, y 3) la participación, incentivando el diálogo colectivo y abriendo espacios para que las y los estudiantes expresen su opinión sobre asuntos que les conciernen.

En esta publicación estaremos ofreciendo a las y los docentes ejemplos del material empírico que da soporte a muchas de las ideas expresadas en este Modelo de Convivencia y que es necesario compartir para establecer un diálogo en sus escuelas. También aludiremos a algunas otras experiencias latinoamericanas o del norte global que hacen importantes aportaciones a la discusión teórica, así como a la recuperación de experiencias que fortalecen la convivencia escolar.

El camino del reconocimiento y el aprecio

Un espacio hospitalario e incluyente

Una escuela en la que todas y todos se sienten vistos, valiosos y parte del grupo



¿Qué es este camino?

Reconocer y valorar a cada estudiante por su historia, necesidades y cualidades es una de las rutas más potentes hacia la paz.

No es un método sofisticado, sino una decisión pedagógica cotidiana que transforma los vínculos y siembra confianza, solidaridad y pertenencia.

¿Cómo se ve en la práctica?

La historia de Lupita

Docente en una escuela pública de alto riesgo, la maestra Lupita transforma su aula en un espacio inclusivo. En sus equipos hay diversidad y la consigna siempre es: “**nadie se queda afuera**”. El resultado: más confianza, solidaridad y una comunidad que aprende junta.

Otras experiencias que inspiran

La mirada firme y empática de Mariana

En una telesecundaria de contexto violento, la maestra Mariana logra establecer vínculos con su grupo desde el primer contacto visual. Sostener la mirada de sus estudiantes con firmeza, pero sin miedo, fue una señal poderosa de reconocimiento. Aun cuando recibió gestos retadores, su trato digno y equilibrado fue la primera piedra para construir un ambiente respetuoso.

Testimonios del alumnado

“Ahora sí podemos opinar sin que alguien se burle.”

“Antes había muchos pleitos... ahora ya nos llevamos mejor.”

“Me gusta trabajar en equipo, todos colaboramos en algo.”

Estas voces evidencian que la **inclusión activa** reduce **significativamente** los episodios de **violencia** y **mejora la convivencia**.

Una invitación al cambio

Este camino comienza en cada gesto, en cada mirada y en cada actividad que permite que **todas y todos se sientan parte**. Como dice la maestra Lupita: “No hay nadie más, no hay nadie menos, todos son importantes.”

4

5

6

¿Por qué importa este camino?

Porque en un entorno escolar en el que se promueve la **dignidad** de cada persona, se reduce la violencia y **aumenta el aprendizaje**.

Día del Niño y la Niña: todas y todos somos parte

En un preescolar urbano-marginal, durante una pasarela de disfraces, un docente nota que algunos niños no traen vestuario. Para motivar la inclusión, anuncia con entusiasmo: “¡Jorge viene disfrazado de... niño!”.

El gesto provoca aplausos y sonrisas. Así, **nadie queda fuera**. Esta intervención muestra cómo una acción sencilla puede crear convivencia en la escuela.



Esta primera ruta hacia la paz, en la que muchas maestras y maestros incursionan de manera espontánea o producto de experiencias de vida reflexionadas, tiene que ver con reconocer y valorar a cada persona desde sus orígenes culturales, sus necesidades particulares y sus cualidades. Cuando esta intención se hace presente en la conducción del aula, se cultiva de manera inadvertida un tejido comunitario que se parece a una especie de red, ya que permite a cada persona saberse apreciada, sentir que pertenece y que es un miembro importante de ese grupo.

LUPITA: TODOS PODEMOS APRENDER DE LOS ERRORES DE LOS DEMÁS

Aquí nos vamos a enlazar con la historia de la maestra Lupita. Ella es sensible a los temas de inclusión por su propia experiencia de vida que la llevó a hacer de las prácticas de inclusión un elemento central en su quehacer docente. Lupita labora en una escuela pública localizada en una colonia con altos niveles de violencia. Es maestra de un grupo de sexto grado con 40 alumnos, seis de los cuales tienen necesidades educativas especiales (NEE). Su mayor preocupación es construir en su aula un ambiente de trabajo y de confianza en el que cada quien aporte según sus posibilidades y reciba el apoyo que necesita.

El primer día de clases, Lupita les explica a sus estudiantes que ella es una persona con NEE: es disléxica y, por tanto, es muy probable que se equivoque al leer o al escribir alguna palabra en el pizarrón. Hace énfasis en que se debe perder el miedo a equivocarse porque “nadie es perfecto y todos podemos aprender de los errores de los demás”. También les explica que ella tuvo que vencer muchos obstáculos para llegar a ser docente y que, con el apoyo de sus maestras, maestros y compañeros de escuela, logró alcanzar su meta. Lupita constantemente hace énfasis en la importancia de la aceptación de la diferencia y el apoyo mutuo para poder superar los retos que cada uno enfrentará en su vida.

Uno de los primeros ejercicios que realiza con el objeto de propiciar la inclusión en su aula es motivarlos a apoyarse mutuamente a través del trabajo en equipos. Veamos en qué consiste la dinámica:

En una canasta pequeña Lupita coloca papелitos de distintos colores y pide a los estudiantes que saquen uno con los ojos cerrados. Posteriormente, les dice que formen equipos de cuatro o cinco personas de acuerdo al color del papel que sacaron y les explica los objetivos del trabajo en equipo: 1) hacer instrumentos musicales con material reciclable, 2) componer una canción que explique “un valor” que los mismos estudiantes escogerán (generosidad, amistad, respeto, solidaridad, entre otros) y 3) incluir a todos los compañeros en la actividad. Les pide que salgan al patio de recreo y que cada equipo se organice para lograr los tres objetivos.

El equipo azul está formado por cuatro estudiantes: dos alumnas regulares y dos alumnos con NEE. Uno de ellos, Omar, tiene serias limitacio-

nes cognitivas. El otro, Bruno, tiene necesidades conductuales. Según la maestra, Bruno tiende a ser muy impulsivo (la maestra Lupita no quiere utilizar la palabra “agresivo” porque dice que eso lo etiquetaría).

Una vez que el equipo azul encuentra un lugar donde trabajar en el patio, las dos niñas de inmediato empiezan a planear cómo hacer sus instrumentos musicales con una botella de plástico, dos latas de cerveza vacías y un bote de cartón. Bruno toma el bote de cartón y con una vara empieza a golpearlo a un ritmo acelerado, al mismo tiempo que baila por todo el espacio. Mientras, Omar (uno de los alumnos con necesidades neuronales) observa a sus compañeros y compañeras de equipo, meciéndose hacia adelante y hacia atrás, sin intervenir.

La maestra se acerca al equipo azul y les hace la siguiente pregunta: “¿Cómo pueden incluir a todos los miembros del equipo en la actividad? Recuerden que ese es uno de los objetivos de este trabajo.” De inmediato una de las niñas le explica a Omar que van a cubrir las dos latas con papel. La otra niña le pregunta a Bruno si los puede ayudar a forrar las latas. Bruno accede, deja de golpear su bote y empieza a dibujar cuatro círculos en una hoja de papel. Se acerca a Omar para explicarle cómo recortarlos y pegarlos en los botes. Omar lo observa y trata de imitarlo. Bruno le ayuda, tanto a recortar como a pegar los círculos. Cuando terminan, Bruno y las dos niñas felicitan a Omar. Finalmente, los cuatro estudiantes terminan los instrumentos musicales y los tocan mientras cantan una muy breve canción que han compuesto sobre la solidaridad. La maestra los felicita entusiastamente y les pide que narren brevemente cómo se fueron integrando para poder realizar la actividad entre todos (Carbajal, 2018).

Este no es un hecho aislado; en cada trabajo de equipo que organiza la maestra Lupita uno de los objetivos explícitos es integrar a todos los miembros según sus habilidades. Por tal motivo, siempre incluye alguna actividad manual, como modelar con plastilina o hacer un dibujo, de tal manera que todas y todos los alumnos puedan integrarse y contribuir al trabajo colectivo.

Las actividades que realiza la maestra Lupita día con día permiten reafirmar personalmente a las y los estudiantes, gracias al reconocimiento y la valoración de su diferencia y al enfocar lo que cada quien puede aportar a los demás. Esto ayuda a formar una comunidad solidaria en la que las y los estudiantes con alguna necesidad educativa especial participan igual que los demás y son bienvenidos e integrados a la vida del aula.

Algunos testimonios de sus alumnas y alumnos dejan constatar que este tipo de actividades los ha ayudado a sentirse parte del grupo y también comentan cómo es que han disminuido pleitos y conflictos con sus compañeros del salón:

Aa1: Me gusta mucho cuando la maestra nos pone a trabajar en equipos... y nos pone muy seguido. Hay actividades diferentes y cada quien va colaborando, como: recortar, colorear, dibujar... leer, hacer resúmenes... también escribir un cartel. Es para que todos puedan participar.

Aa2: Se crean proyectos y todos podemos opinar en nuestros equipos.

Ao3: A mí también me gustan los equipos. Antes casi no hablábamos con los compañeros, sólo con nuestros amigos y había... “pus” pleitos... y ahora puedes conocer y hablar más con los que no se juntan contigo. Ya tenemos más confianza de decir nuestras opiniones, antes no.

Aa2: Sí, ya todos pueden opinar sin que alguien les diga algo o se burles. Eso nos ha ayudado a convivir más. Aunque unos son más “convivientes” que otros (se sonríe), pero sí nos ha ayudado a llevarnos mejor (Carbajal, 2018).

La maestra Lupita comenta en entrevista que no es una tarea fácil enseñar a las y los estudiantes a integrar a los otros, pero que si se trabaja en ello con constancia y motivación se va logrando poco a poco:

En el trabajo en equipo siempre trato de que haya diversidad porque tengo estudiantes con necesidades especiales. A veces yo formo los equipos, a veces son al azar, depende de la actividad, pero busco la diversidad. O sea, trato de que haya un líder y trato de que haya alguien que sepa hacer... vamos a decir... manualidades... un dibujo, alguien que lea bien, otro que escriba bien... todo eso... para que ellos mismos puedan integrarse más fácilmente. Al principio les cuesta trabajo, pero los voy monitoreando y haciéndoles mucho énfasis en que todos son importantes en un equipo, que cada quien tiene una función diferente y que es importante que exista ese respeto por los otros. O sea, no hay nadie más, no hay nadie menos, todos son importantes... pero siempre los monitoreo para que todos queden incluidos en las actividades y luego les pido que expliquen cómo lograron integrar a todos los miembros de su equipo (EL2-19).

Esta manera de actuar de la maestra Lupita la hemos podido observar también en actividades generales en otras escuelas, en las cuales el cuidado y el aprecio por cada niña y niño también están presentes.

MIRAR A LOS OJOS

Compartimos ahora un segmento de la experiencia reflexionada de la maestra Mariana, quien relata su experiencia en una telesecundaria ubicada en una zona de muy alta violencia:

Después de mi primer año obtuve mi nombramiento en una telesecundaria suburbana de León. Elegí esta escuela por ser la única que quedaba

disponible en la lista con once lugares. Mi emoción por descubrir esas vacantes no me llevó a cuestionar en ese instante por qué razón había tanta disponibilidad en esa escuela. El centro escolar era conocido entre docentes como una de las escuelas en la que nadie quiere trabajar, los famosos “lugares de paso”: ‘Sólo un ciclo escolar y me voy,’ pensaba. Lo que no me dijeron los compañeros que iban de salida, es que ese ciclo escolar iba a cambiar para siempre mi vida profesional docente.

El primer reto fue hacerlos entrar al salón sin necesidad de gritarles. Enseguida cometí mi primer error, llamarlos: “Chicos” pues inmediatamente se burlaron de mí; el tono cariñoso que usé antes con otros grupos no funcionó con ellos. Sentí un nudo en la garganta, pero me mantuve firme y los invité a pasar. Algo que [fue] clave en esa invitación fue que a todos los miré a los ojos sin miedo, independientemente de sus posturas corporales, que eran muy retadoras. Algunos de ellos pasaron y otros no. Poco a poco, conforme vieron las actividades que se realizaban en el aula, se fueron integrando los demás.

En el momento en que sostuve la mirada frente a las suyas, arrojadas con esa reacción de postura adversa, de manera automática di réplica: una mirada firme acompañada de un trato amable y una postura equilibrada.

No pensé ni analicé la situación en ese instante, pero entiendo bien que es importante en mi persona y en mi profesión el control y regulación de emociones y reacciones. [...] La mirada, en este caso significó reconocimiento y aprecio a mis estudiantes, aún frente a sus gestos desafiantes. “Lo cortés no quita lo valiente”, así, siempre he creído en la necesidad del trato digno a todas las personas no importando su condición, contrarrespuesta o situación. Por otro lado, temer a un estudiante es una manera de reafirmar esas creencias negativas y etiquetas que muchos de ellos tienen sobre su persona (construcciones que se han generado en sus contextos o dentro de sí, y que han interiorizado); asumirlas es entonces, prejuicial, es quitarte y quitarles la oportunidad de transformar esa realidad, la potencial oportunidad del cambio (Gutiérrez, 2023).

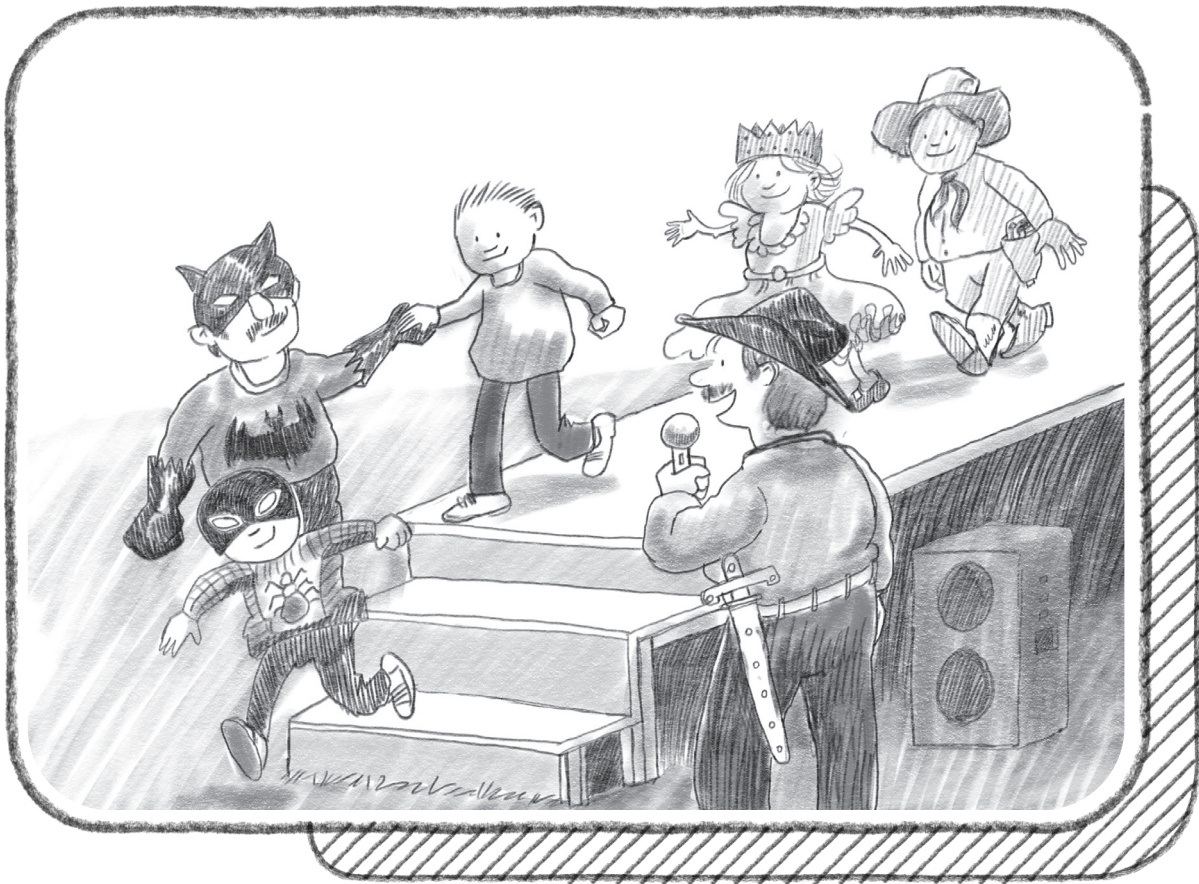
DÍA DEL NIÑO

Una experiencia puntual en la que se expresan también el reconocimiento y el aprecio la registramos en un pequeño preescolar ubicado en una zona urbano-marginal, en donde se llevaba a cabo la celebración del Día del Niño. Con este motivo se convocó a todos los niños y las niñas a venir disfrazados de algún personaje de cuentos, películas o de lo que quisieran.

Se organizó una pasarela poniendo una tarima larga sobre la que desfilan cada uno de los alumnos. Son presentados al inicio por un maestro, quien indica qué personaje están representando: “Josefina

viene de princesa Aurora”, Jaime de “hombre araña”, etc. En su recorrido son aplaudidos por sus compañeros y al final del trayecto, otro docente, disfrazado también al igual que sus compañeros, los ayuda a descender de la pasarela. Al darse cuenta de que hay estudiantes que no vienen disfrazados y corren el riesgo de ser excluidos debido a su situación socioeconómica, el docente encargado de las presentaciones decide rápidamente que ningún alumno quedará marginado de la actividad, y anuncia con gran entusiasmo: “Jorge viene disfrazado de... ¡¡¡Niño!!!”. Jorge recorre la pasarela sonriente, mientras es aplaudido y ovacionado por sus compañeros. Nadie queda excluido de presentarse y recibir aplausos y porras (Rojo, 2020).

ILUSTRACIÓN 1. DÍA DEL NIÑO-DISFRACES



De esta manera, el docente de dicha escuela logró que todas y todos los estudiantes quedaran incluidos en la actividad. Excluirlos de las actividades escolares y extraescolares que implican un gasto económico equivaldría a reproducir dentro de la escuela su marginación social.

Las escuelas que tienen una relación afectuosa entre docentes y estudiantes, y propician un sentido de identificación y pertenencia comunitaria entre las y los estudiantes, hacen que estos se sientan valorados y, por lo tanto, estarán menos propensos a involucrarse en situaciones de violencia. Tal como señala Casassus (2005): las escuelas con ambientes positivos están asociadas con altos niveles de rendimiento académico y bajos niveles de violencia escolar.

A continuación presentamos algunos ejemplos de estrategias pedagógicas que conducen **al camino del reconocimiento y el aprecio**, es decir **a la inclusión**, en tres ámbitos de intervención: el aula, la escuela y el espacio sociocomunitario:

TABLA 1. EL CAMINO DEL RECONOCIMIENTO Y EL APRECIO

Inclusión			
Dimensión de la convivencia escolar como construcción de paz duradera	Espacios de intervención		
	Estrategias de aula (ejemplos)	Estrategias a nivel de escuela (ejemplos)	Espacio sociocomunitario (ejemplos)
Inclusión Reconocimiento y aprecio	Reconocimiento de las diversas necesidades e identidades de los estudiantes.	Aceptación del ingreso de las y los alumnos sin distinguir en función de sus orígenes y condiciones personales y culturales.	Desarrollo de una política de puertas abiertas a la comunidad.
	Afirmación personal y cultural de las alumnas y los alumnos.	Integración efectiva de todo el alumnado en actividades deportivas, cívicas, culturales, etc., reconociendo y valorando las capacidades y los aportes de cada uno.	Promoción de actividades y tareas que incorporen aportes de madres y padres de familia y de la comunidad local al proceso de aprendizaje de las y los alumnos.
	Construcción de una comunidad solidaria y respetuosa en el aula.	Generación de iniciativas que promuevan un sentido de pertenencia hacia la escuela de parte de directivos, docentes y estudiantes.	Atención al buen trato entre los miembros de la comunidad escolar y la creación de espacios de diálogo con madres y padres de familia orientados a fortalecer la solidaridad y el respeto mutuo en la comunidad escolar.

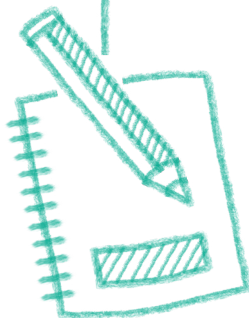
TABLA 1. EL CAMINO DEL RECONOCIMIENTO Y EL APRECIO (CONTINUACIÓN)

Inclusión			
Dimensión de la convivencia escolar como construcción de paz duradera	Espacios de intervención		
	Estrategias de aula (ejemplos)	Estrategias a nivel de escuela (ejemplos)	Espacio sociocomunitario (ejemplos)
Inclusión Reconocimiento y aprecio	Integración en el currículum de las experiencias de vida de las y los alumnos, así como de sus conocimientos locales y culturales.	Reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de las y los docentes a la construcción de un proyecto común de escuela, en función de sus talentos, intereses y trayectorias profesionales.	Consideración e incorporación efectiva de las tradiciones, saberes y oficios de la localidad como aportes valiosos en las actividades curriculares de las y los alumnos.

Fuente: Carbajal y Fierro, 2021.

Si revisamos la propia trayectoria docente, seguramente podremos identificar una o varias experiencias que hayan resultado significativas al poner en práctica alguna estrategia que favoreció, ya sea el reconocimiento y aprecio de los estudiantes, la creación de espacios de solidaridad y confianza, o quizá la integración de los conocimientos culturales que los estudiantes han adquirido en sus comunidades de origen a los contenidos de un curso; es decir, estrategias pedagógicas que apoyan la inclusión. Vale la pena detenernos aquí para responder: ¿qué hemos aprendido de estas experiencias?

EJERCICIO. PARA REFLEXIONAR Y COMPARTIR



1. Después de leer de manera individual algunos de los casos presentados se forman equipos de tres o cuatro personas.
2. Brevemente, cada persona comenta cuál de los casos le resultó más significativo y por qué.
3. Derivado de la puesta en común anterior, cada quien identifica una experiencia personal en la que pudo poner en práctica alguna estrategia pedagógica que favoreció la inclusión. Se trata de experiencias que propiciaron:
 - El reconocimiento y el aprecio de las y los estudiantes,
 - La creación de espacios de solidaridad y confianza, y/o
 - La recuperación de experiencias y conocimientos de las y los estudiantes como base para abordar algún contenido temático
4. En equipo comparten las experiencias de cada quien (se sugiere dedicar cinco minutos a cada persona).
5. En plenaria se reflexiona sobre lo que han aprendido de sus experiencias de inclusión.

El camino de la colaboración y el apoyo mutuo

Una ruta hacia la equidad y la paz
en las escuelas



1



2



3



¿De qué trata este camino?

En una escuela con desigualdades sociales, el conocimiento puede volverse privilegio. Este camino busca revertirlo: propone **redistribuir las oportunidades de aprender**, mediante estrategias que promueven el **trabajo colaborativo**, el **apoyo entre pares** y la **atención diferenciada**.

Mariana: experiencias que iluminan el camino

En un grupo marcado por violencia, **Mariana** abrió espacios para **compartir vivencias personales**. Al humanizarse entre ellos, sus estudiantes dejaron de verse como enemigos y comenzaron a apoyarse académicamente.

Juan: el docente que volvió a su infancia

Tras una infancia migrante marcada por exclusión, **Juan** volvió como maestro a la comunidad donde creció. Diseña actividades personalizadas. Con paciencia y estrategias concretas, **sus estudiantes aprenden según su propio ritmo** y apoyan a quienes más lo necesitan, sin etiquetas.

Myriam: la fuerza de las tutorías entre pares

En un aula urbana con rezago escolar, **Myriam** organiza **diadas colaborativas**, donde estudiantes se eligen entre sí para apoyarse. Esto fortalece la autoestima y enseña que **aprender es un esfuerzo colectivo, no una competencia**.

¿Por qué este camino construye paz?

La evidencia muestra que **las escuelas con alta colaboración y menor desigualdad académica presentan menos violencia escolar**, incluso en contextos difíciles. Enseñar con equidad es enseñar a convivir.

4

5

6

7

8



Lo que dicen las y los estudiantes

"En pareja comentamos las respuestas y es más fácil aprenderlas."

"Nos apoyamos y podemos aprender más."

"Intentamos resolver los problemas de otra manera, entre los dos."

Más allá del aula: una comunidad que colabora

En una escuela rural, el maestro Fulgencio decidió no excluir a Beto, un estudiante con hiperactividad. El colectivo docente hizo adecuaciones, las y los compañeros lo incluyeron, y **Beto permaneció en la escuela y aprendió**. Además, las madres de familia organizaron un comedor escolar. Así nació una red solidaria que combate la desigualdad desde la raíz.

¿Qué podemos hacer desde el aula, la escuela y la comunidad?

En el aula: adaptar tareas, reconocer avances, promover colaboración.

En la escuela: valorar el esfuerzo de todas y todos, no solo el alto rendimiento.

En la comunidad: trabajar con madres, padres y organizaciones para apoyar aprendizajes.

El segundo camino que esbozamos sigue una ruta distinta para conducir a la paz. Si el reconocimiento tuvo como propósito principal el identificar y valorar las diversas identidades y necesidades de las y los estudiantes, este camino se propone principalmente redistribuir equitativamente los recursos que ofrecen el aula y la escuela, es decir, las oportunidades de aprender y de tener éxito en las tareas escolares.

Cuando en un salón de clases esto sucede, se disminuyen las brechas entre las y los alumnos que tienen más oportunidades de ser exitosos académicamente en comparación con quienes enfrentan condiciones socioeconómicas desfavorables. Por ello, este es un camino que trabaja por la equidad. Se trata de la oportunidad de aprender y también de tener acceso a los conocimientos construidos a lo largo de la historia de la humanidad que son reconocidos como valiosos. En otras palabras, las pedagogías que promueven la equidad amplían las oportunidades de las y los estudiantes al apoyarlos para superar la desigualdad social que impera tanto en las aulas como en su vida personal y laboral.

Por medio de estrategias de colaboración y apoyo entre estudiantes, de la valoración de los esfuerzos y capacidades de cada uno y del fortalecimiento pedagógico de la enseñanza es posible ofrecer situaciones de aprendizaje significativo para cada estudiante. Recordemos que una alumna o un alumno en rezago muy probablemente perderá el interés en los contenidos académicos, lo que posteriormente puede generar problemas de indisciplina. Por tanto, la o el docente que promueve un aprendizaje colaborativo contribuye a favorecer la motivación de las y los estudiantes para que estos puedan engancharse y apropiarse de su propio proceso educativo.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA COLABORACIÓN EN EL AULA

La maestra Mariana nos comparte su experiencia en un aula de tercer grado de telesecundaria:

Comencé a identificar las necesidades tan severas que caracterizaban a los alumnos de la institución, particularmente a los estudiantes de mi grupo: altos índices de rezago escolar, violencia intrafamiliar, drogadicción, intentos de suicidio, alumnos que estuvieron en el tutelar, familias disfuncionales o desintegradas, entre otras. Así, empecé a desarrollar un arte docente que nadie me había enseñado, consistente en rediseñar sobre la marcha estrategias que me permitieran dar respuesta a situaciones emergentes, no solo académicas, sino de convivencia con los alumnos. A la vez, a recortar en clase elementos de las actividades que consideraba [que] no iban a funcionar. Mis alumnos eran muy claros en dar señales sobre lo que les interesaba y lo que no: sus gesticulaciones, sus voces, sus expresiones abiertas. Así, comencé a tener una respuesta de ellos: empezaron a escribir, a atender indicaciones...

Con el paso de las semanas fui observando que no podían colaborar entre ellos, ni siquiera en binas, por pertenecer a bandas distintas dentro de la colonia. Durante mi trabajo en los distintos temas de clase, fui dando espacio de manera explícita para que los alumnos pudieran expresar sus experiencias, sus inquietudes, sus opiniones o lo que habían escuchado acerca de muy diversos temas de clase. Esto les iba dando oportunidades para una implicación personal sincera. Así, fueron aflorando poco a poco, sus historias personales, sus puntos de vista..., adelgazándose la coraza que llevaban encima y mostrando su verdadero rostro.

Esta nueva situación de mi grupo, en la cual no había ya temor a mostrar la propia vulnerabilidad, me permitió poner en juego otra estrategia de trabajo. Identificando y compartiendo algunos de sus puntos débiles, descubrieron que otros compañeros enfrentaban situaciones mucho más difíciles, lo que despertó su instinto protector y les permitió cobijar a los alumnos con dificultades. Para hacer esto en la clase, mencionaba una barrera de aprendizaje de forma general frente al grupo, sin referir ningún nombre, por ejemplo: “Imaginen que a ustedes les cuesta trabajo escribir, leer o escuchar. ¿A quién le pedirían ayuda del salón?”. Y después les decía: “Si a ustedes ellos les pidieran ayuda, ¿lo harían?”. Inmediatamente distribuía de forma aleatoria a los alumnos con dificultades en los equipos. Ellos les daban cobijo. Podía escuchar incluso que inmediatamente les asignaban una actividad, por ejemplo: “Ven Mary, tú vas a hacer esto”. No sé si lo hacían para quedar bien conmigo o porque los lograba convencer, pero funcionaba. Creo que ya había un vínculo bien establecido entre nosotros.

Llevó varios meses establecer una dinámica de convivencia que hacía posible trabajar juntos en clase, pero una vez lograda, se rompió la tensión y pudieron empezar a disfrutar la vida escolar dentro y fuera del salón. Se acabaron los pleitos entre ellos, y fueron conteniéndose en sus reacciones frente a las provocaciones de compañeros de otros grupos. Pudieron trabajar en equipo, ya no solamente con sus amigos y con quienes se “cobijaban” por tener dificultades, sino con todos y sin que la maestra lo pidiera. Llegó el momento en que me decían: “¡Maestra! ¿Ahora con quién me toca trabajar?” (Gutiérrez y Fierro, 2022).

El testimonio de la maestra Mariana muestra claramente cómo las prácticas de inclusión que mencionamos en el apartado anterior –el reconocimiento de las identidades y necesidades de las y los estudiantes, la creación de ambientes solidarios y de confianza, así como la integración de sus intereses al currículo– son el preámbulo para lograr un aprendizaje más equitativo entre las y los estudiantes. Por su parte, las pedagogías que promueven la equidad a través de la colaboración y el apoyo mutuo sobresalen entre las estrategias didácticas que apuntalan el desempeño académico de cada uno de los alumnos y las alumnas.

Un testimonio de apoyo al aprendizaje de las y los estudiantes basado en la atención a sus necesidades académicas específicas lo ofrece el maestro

Juan, hijo de madre zapoteca y quien ha laborado en escuelas rurales e indígenas del estado de Oaxaca por 15 años. Una experiencia que lo marcó desde la infancia fue haber sido niño migrante a partir de los 9 años en el estado de Baja California, lo que supuso vivir la marginación social, económica y educativa. Él recuerda haber ido a una primaria bilingüe para hijos de jornaleros migrantes. Sin embargo, cuenta que su madre nunca le enseñó su lengua originaria por el temor a que sus hijos fueran discriminados y excluidos por hablar zapoteco, por ello solo habla español.

Luego de haber tenido la oportunidad de formarse como docente, fue asignado a la misma comunidad rural donde vivió de niño, muy lejos de la capital del estado. Fue muy grande su asombro al darse cuenta de que las condiciones de marginación de la población prácticamente no habían cambiado en todos esos años: pobreza extrema, muy precaria infraestructura educativa y altos índices de migración. Al momento de enfrentarse con las condiciones de sus estudiantes de sexto grado, en especial sus dificultades de aprendizaje, se dijo que como profesor ya contaba con más herramientas sobre cómo entender a los niños, cómo encauzarles, qué y cómo enseñarles.

Así, el maestro Juan fue diseñando actividades didácticas ajustadas a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Al inicio del ciclo escolar hace un examen diagnóstico para identificar el punto de partida de cada uno de sus estudiantes. Los resultados se convierten en insumos orientadores para modificar las estrategias y actividades en el aula. Por ejemplo, realiza adecuaciones en relación con los contenidos de aprendizaje, los objetivos, las estrategias de enseñanza, así como el grado de dificultad de las tareas y/o el material. Su propósito es generar mediaciones didácticas ajustadas a las necesidades y avances de las y los estudiantes. Todo este proceso se concreta en cuadernillos que él elabora y entrega a las niñas y los niños para que puedan trabajar de acuerdo con lo que cada uno necesita.

Al respecto, cuenta el caso de algunos de sus alumnos:

Ya estaba la niña en quinto y no sabía leer y escribir; entonces vamos a encontrar la dificultad: ¿en qué parte te quedaste?, ¿por qué?, tuvo que haber algo que no adquiriste. A partir de entonces, ahí implementamos actividades desde primer grado, segundo grado, tercer grado de acuerdo con las necesidades que cada uno de ellos tenía. Niños con problemas a veces de matemáticas: no tanto que no lo pudieran hacer, sino que ya estaban estigmatizados. Les decían: “¡eres tonto y no lo puedes hacer!”, y se lo creyeron. [...] Acostumbro utilizar material concreto, por ejemplo, semillas y cuentas recogidas del campo, cuando trabajamos con fracciones, eso nos ayudó mucho [...] suma de fracciones, multiplicación, todo ese tipo de situaciones es lo que planteábamos en las clases.

Otra estrategia que utiliza el maestro Juan para impulsar el desempeño académico de sus estudiantes es apoyarse de las y los alumnos que van terminando las actividades para que trabajen con aquellos compañeros que lo necesitan. Considera que el trabajo colaborativo, así como motivar a las

y los estudiantes a apoyarse mutuamente, son estrategias fundamentales para reducir la brecha entre las y los alumnos de alto y bajo desempeño.

Una característica especial del maestro Juan es realizar asambleas de grupo en donde les invita a reflexionar sobre los conflictos que se presentan en la clase y la importancia de apoyarse unos a otros. En una ocasión tuvo una alumna con una discapacidad.

Entonces en la asamblea entendimos que tenemos que enfrentarnos a diferentes situaciones. Los niños y niñas empezaron a trabajar de otra manera. Se sentaban con ella, se juntaban para poder apoyarla a hacer alguna actividad. Allí fue donde entendimos que hay diferentes características de cada niño y que a cada quien se le tiene que brindar una atención puntual. Hay quienes son más hábiles en lectura, escritura, matemáticas, en artes, educación física. Y cuando se presenta un problema ayudamos a cada niño a encontrar la dificultad, en que se quedó y qué necesita.

Una de las áreas que más le interesa fortalecer es la lectura y la escritura. Considera que “la lectura es una herramienta muy poderosa que si la desarrollamos podemos analizar y contrastar mucha información y prepararnos para la vida en un mundo lleno de información a través de las redes”. Por eso, con las y los alumnos que cursan sexto grado trabaja una novela por mes con la idea de despertar en ellos la capacidad de asombro, de hacerse preguntas, y de analizar y comprender textos (Millán, 2023, p. 13).

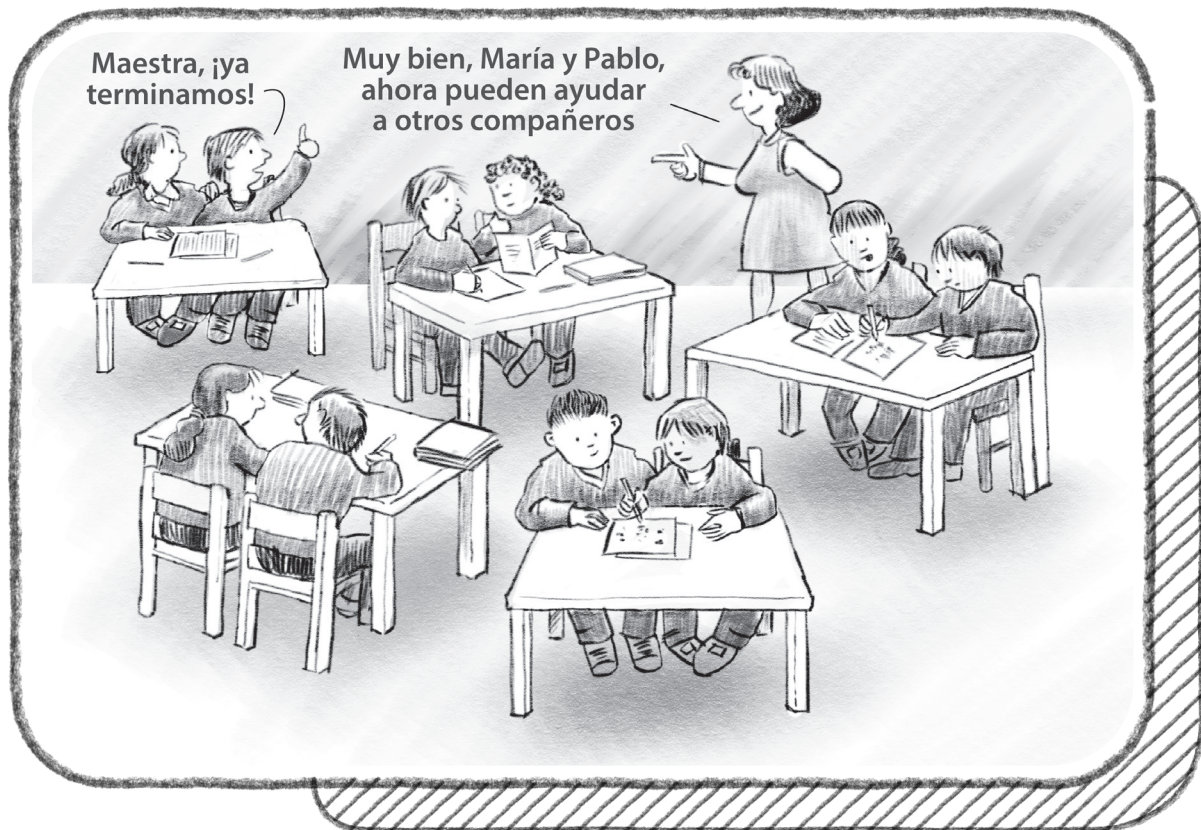
La experiencia de otra maestra que también practica el camino de la colaboración es la de Myriam. Ella es maestra de sexto año en una escuela pública urbana localizada en un contexto de alta vulnerabilidad. Myriam considera que uno de los mayores retos que enfrentan sus estudiantes es el grave rezago escolar en el que se encuentran. De unos años a la fecha, ella ha decidido apuntalarlos académicamente a través de la organización de relaciones tutoriales colaborativas a partir de las cuales, de manera voluntaria, las y los alumnos se apoyan mutuamente para aprender los contenidos académicos. En una entrevista, la maestra Myriam explica cómo lo hace:

En general los estudiantes ya se conocen porque han estado juntos en años previos, así es que desde el primer día de clases los motivo a trabajar de manera colaborativa. Les digo que cada uno de ellos tiene talentos distintos y que, con base en el apoyo mutuo, todos podremos salir adelante. Por ejemplo, los que tienen cierta habilidad, como escribir con letra clara, dibujar bonito o hacer operaciones matemáticas, pueden apoyar a otros a desarrollarla. Les insisto en que todos podemos aprender unos de otros. Entonces, les pregunto quién piensa que tiene alguna necesidad para aprender o para hacer algo mejor y les pido que nombren a aquellos estudiantes que consideran que podrían apoyarlos. Esos estudiantes se convertirán en sus posibles tutores.

En mi experiencia, los alumnos y [las] alumnas que reconocen que necesitan apoyo casi siempre nombran a los estudiantes que tienen mejores calificaciones, pero yo les insisto que también nombren a aquellos niños y niñas que sean personas generosas y que tengan la disposición de apoyar a los compañeros. Una vez que estos “estudiantes-tutores” han sido nombrados, les pido que pasen al frente. A continuación, les pregunto a los posibles tutores y al resto del grupo a quién quisieran apoyar y de quién les gustaría recibir apoyo. Los estudiantes se ponen de acuerdo entre ellos y se forman diadas. En ocasiones excepcionales se pueden formar triadas si el tutor o [la] tutora lo acepta. La regla es que nadie quede solo. Los estudiantes que no quieran ser tutores o que no quieran recibir apoyo pueden trabajar en parejas, revisando resultados o intercambiando ideas. Si una diada termina el trabajo rápido, les pido que pregunten quiénes necesitan ayuda. Así, los que terminan primero, apoyan a sus compañeros.

La tutoría va acompañada de un trabajo individualizado, en donde les señalo en qué deben mejorar. Les digo: “estuve revisando tu trabajo o tu examen y observo que tienes esta dificultad. Te doy esta sugerencia para que trates de superarte”. Lo importante es que los chicos y [las] chicas aprendan que NO “somos” un error, sino que a veces “cometemos” errores, que es muy diferente, y que podemos aprender de esos errores para superarlos y aprender mejor (Carbajal, 2018).

ILUSTRACIÓN 2. TRABAJO EN DIADAS-BOCETO



En entrevista, varios estudiantes de Myriam comentan:

Aa1: Me gusta trabajar en parejas porque así nos apoyamos y podemos aprender más.

Ao2: Y es que como estamos en parejas, nos comentamos las respuestas y así es mejor que estar uno solo estudiándolas porque en pareja las comentamos y es más fácil aprenderlas.

Aa3: Yo en matemáticas le pregunto a mi pareja, “¿hay otra forma de resolver este problema?”. Y entre los dos intentamos resolverlo de otra manera (Carbajal, 2018).

El trabajo colaborativo y el apoyo mutuo entre estudiantes es fundamental para promover la equidad en el logro académico de todos los alumnos y las alumnas. Tal como señala Riera (2011): “Se ha demostrado que cuando un alumno interacciona con otro para explicar lo que ha aprendido, además de desarrollar habilidades comunicativas, se ve obligado a organizar sus ideas, afina su conocimiento y es capaz de percibir sus errores y vacíos. Estos procesos cognitivos favorecen sin duda su aprendizaje” (p. 139).

A nivel de la escuela también podemos observar interesantes prácticas de equidad en las que se convoca a toda la institución en su conjunto para realizar actividades que fortalezcan la trayectoria escolar de estudiantes, en especial de quienes enfrentan condiciones de mayor vulnerabilidad.

Una experiencia significativa pudimos conocerla en una pequeña escuela primaria rural fundada hace 67 años. Se trata de una comunidad con muy altos índices de migración derivados del entorno de pobreza. Las madres enfrentan la necesidad de buscar fuentes de trabajo fuera de la comunidad, lo que ha reconfigurado la dinámica familiar. Muchas veces los propios niños y niñas de primaria se hacen cargo de sus hermanos menores.

La escuela recibe a estudiantes con NEE y no tiene un proceso de selección de su alumnado, sino que ofrece el servicio educativo a toda la población que lo solicita. Cuando un niño necesita una evaluación psicopedagógica o psicológica, recibe apoyo de personal especializado gracias al acompañamiento cercano del supervisor de esa zona escolar, quien orienta o da sugerencias al trabajo que se realiza en la escuela. Eso permitió atender el caso de Beto, un alumno que sufría de problemas de concentración e hiperactividad.

El maestro Fulgencio, director de la escuela, comenta que el reto más importante para la dirección es “construir una convivencia basada en valores que promueva el aprendizaje en todos los niveles, con todos los actores educativos, pero a la vez aprender a poner límites dentro de los mismos valores”. Por ello señala: “si pregonamos que tenemos una oferta de valores, precisamente en lo que refiere al valor de la justicia, sería injusto que algunos niños se queden sin oportunidades de aprender y de tener una convivencia con compañeros de su edad aquí en la escuela”.

El maestro explica que lo más fácil hubiera sido presionar para que Beto dejara de ir a la escuela, pero en el colectivo docente decidieron no hacer eso. Así que con la colaboración de muchos maestros, quienes realizaron las adecuaciones curriculares necesarias, así como las y los compañeros de clase, quienes lo apoyaron personal y académicamente, Beto pudo continuar con sus estudios. Este hecho es significativo en términos de equidad, entendida como redistribución de recursos, y en este caso es la oportunidad de permanecer en la escuela y de aprender. Tal como señala De Ibarrola (2009): las personas que tienen más escolaridad perciben en promedio ingresos significativamente mayores que los que tienen menos, aun cuando trabajen en el sector informal.

En esa misma escuela, otro espacio muy importante de apoyo a las y los estudiantes que enfrentan condiciones económicas más desfavorables ha sido el comedor escolar, en donde las madres de familia participan de manera voluntaria. Al ver que había niñas y niños que llegaban a la escuela con hambre, el director pidió la opinión de algunas madres, quienes de inmediato se organizaron con otras para resolver el problema de manera colaborativa. “Un niño con hambre, no aprende” fue el principio que movilizó tanto a docentes como a las madres de familia a proporcionar un desayuno escolar colectivo en su escuela. Además del beneficio nutricional que ha apoyado el desempeño académico de las y los estudiantes, el comedor ha permitido establecer nuevas formas de convivencia entre las madres y entre los propios alumnos (Fierro, Carbajal y Ramírez, 2008).



Los ejemplos anteriores tienen en común el trabajar en favor de la equidad, es decir, apoyar el logro académico de las y los estudiantes, disminuyendo la brecha entre quienes tienen alto rendimiento académico y quienes enfrentan situaciones de rezago. La investigación internacional ha mostrado que las escuelas en donde existe una marcada diferencia entre las y los alumnos exitosos y los no exitosos, y que además promueven la competencia académica entre sus estudiantes suelen tener altos niveles de violencia escolar. En contraste, las escuelas que promueven la colaboración entre pares tienden a presentar niveles muy bajos de violencia escolar, aun estando situadas en contextos de violencia social (Akiba et al., 2002).

En la siguiente tabla presentamos algunos ejemplos de estrategias pedagógicas que conducen al **camino hacia la colaboración y el apoyo mutuo**, es decir, **a la equidad**, en tres espacios de intervención: el aula, la escuela y el sociocomunitario:

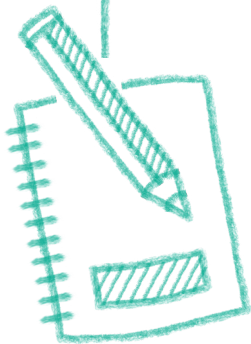
TABLA 2. EL CAMINO DE LA COLABORACIÓN Y EL APOYO MUTUO

Equidad			
Dimensión de la convivencia escolar como construcción de paz duradera	Espacios de intervención		
	Estrategias de aula (ejemplos)	Estrategias a nivel de escuela (ejemplos)	Espacio sociocomunitario (ejemplos)
Equidad Redistribución de recursos basada en la colaboración y el apoyo mutuo	Generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades y puntos de partida de los alumnos.	Generación de espacios de reflexión y formación de las y los docentes para atender necesidades específicas del aprendizaje de las y los alumnos.	Coordinación de actividades colaborativas con madres y padres de familia orientadas a atender necesidades académicas de las y los alumnos, creando redes de apoyo.
	Reconocimiento manifiesto al esfuerzo y al progreso en los aprendizajes de cada alumno.	Desarrollo de estrategias, a nivel de escuela, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso personal en el aprendizaje de las y los alumnos, y no solamente el logro académico de las y los estudiantes más destacados.	Reconocimiento manifiesto de parte de las y los docentes, en las reuniones informativas con madres y padres de familia, al esfuerzo y al progreso de cada uno de las y los alumnos, y no solamente de sus deficiencias.
	Promoción de estrategias pedagógicas colaborativas orientadas a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño.	Diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre las y los docentes orientadas a apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan a todos sus estudiantes.	Coordinación de actividades de apoyo con instancias externas que fortalezcan la permanencia de las y los estudiantes en la escuela y la mejora de sus aprendizajes.
	Generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información como recurso para el aprendizaje.	Gestión de recursos orientados a facilitar el acceso de las y los alumnos a fuentes de información diversa, actualizada y relevante que fortalezca sus capacidades para aprender a aprender.	

Fuente: Carbajal y Fierro, 2021.

Si revisamos experiencias propias, resulta interesante ver si podemos evocar un ejemplo significativo de prácticas de equidad. Si es el caso, recuperar hacia quiénes se dirigió el esfuerzo, quiénes participaron y también evocar cuál fue el resultado alcanzado. Seguramente encontraremos que la colaboración y el apoyo mutuo estuvieron presentes.

EJERCICIO. PARA REFLEXIONAR Y COMPARTIR



1. Después de la lectura personal de los casos anteriores, comentar brevemente en pequeños grupos cuál resultó más significativo y por qué.
2. A partir de los casos compartidos aquí, de manera personal evocar un caso en la propia trayectoria formativa en el que se vivió una experiencia de equidad educativa, es decir, en el que se distribuyeron los recursos (materiales y humanos) para asegurar que todas las personas participantes pudieran alcanzar los resultados académicos esperados, aun si enfrentaban alguna condición de desventaja. Tomar algunas notas para puntear lo principal de la experiencia, considerando:
 - Quién condujo esa práctica de equidad,
 - hacia quiénes se dirigió el esfuerzo,
 - quiénes participaron, y
 - cuál fue el resultado alcanzado.
3. En equipos de tres a cuatro personas poner en común la experiencia evocada. Se sugiere dedicar cinco minutos a escuchar a cada persona.
4. En plenaria comentar qué huella nos dejó la experiencia de vivir una práctica de equidad en nuestro recorrido formativo.



El camino de la participación y el compromiso grupal

Una ruta hacia la paz desde la voz
de niñas, niños y adolescentes



1

2

¿Qué implica este camino?

La participación en la escuela no es solo hablar: es **escuchar, argumentar, colaborar y decidir**. Es dar voz a niñas, niños y jóvenes en asuntos que les afectan. Cuando las y los estudiantes participan en la vida del aula y de la escuela, aprenden a expresarse con respeto, a resolver conflictos de manera dialogada y a ejercer una ciudadanía activa y crítica. Este camino fortalece el vínculo entre escuela y comunidad, y es piedra angular en la construcción de una **paz duradera**.

Aulas donde las ideas se escuchan

La **maestra Lupita** convirtió un contenido de Español en una poderosa práctica de ciudadanía. Invitó a su grupo a identificar problemas de su comunidad y escribir cartas argumentadas a las autoridades. Temas como la violencia, la tala de árboles o la falta de servicios públicos provocaron discusiones apasionadas y reflexivas. El ejercicio no solo fortaleció la escritura formal, sino también la **conciencia crítica y la capacidad de acción** de su grupo.

La **maestra Pilar** llevó a cabo un debate escolar sobre los alimentos transgénicos. A partir de posiciones contrastantes, las y los estudiantes practicaron el diálogo respetuoso, se confrontaron con argumentos, cambiaron de opinión y aprendieron a disentir sin agredir. Una alumna incluso recordó al grupo: “Esto no es una pelea, es un debate de opiniones”. La experiencia fortaleció su capacidad para **dialogar sin violencia y pensar críticamente**.

La comunidad también participa

En una escuela de alta marginación, una conserje notó que algunas niñas y niños tiraban comida mientras otros no tenían qué comer. Propuso instalar una canasta de alimentos compartidos durante el recreo. Esta práctica se mantiene años después y representa **una forma cotidiana de solidaridad silenciosa**.

4

3

Escuelas que actúan desde lo colectivo

En la Escuela La Esperanza, una maestra inició una limpieza del patio. Pronto se sumaron docentes, estudiantes y directivos. El proyecto creció hasta involucrar a universidades locales y transformó el espacio en un jardín comunitario. La participación se volvió también **currículo y conciencia ambiental**.

En otra primaria rural, colocar unas mesas para madres y padres dentro del plantel permitió que esperaran a sus hijas e hijos sin riesgos. Lo que comenzó como una medida de seguridad se transformó en un **espacio de encuentro, lectura y diálogo comunitario**. Las relaciones entre familias y docentes mejoraron, y disminuyeron los conflictos entre el alumnado.

¿Por qué este camino construye paz?

Porque cuando las y los estudiantes son escuchados, aprenden a escuchar. Porque la toma de decisiones compartida promueve la responsabilidad y el respeto. Porque cuando toda la comunidad escolar participa, **nadie se siente excluido**. Y eso, en sí mismo, es una forma de paz.

Tres ámbitos para fomentar la participación escolar

Aula: debates, elaboración de normas, análisis de problemas sociales.

Escuela: reglamentos colaborativos, eventos con voz estudiantil.

Comunidad: proyectos con madres y padres, participación en decisiones.



Cuando hablamos del camino de la participación en el espacio escolar nos referimos a las oportunidades ofrecidas a las y los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen, les interesan o preocupan, ya sea en lo personal o a nivel grupal y social. Estas experiencias también apoyan el desarrollo de habilidades para el manejo dialógico de los conflictos. Es decir, las iniciativas docentes que animan la participación de sus estudiantes permiten aprender a analizar y enfrentar los conflictos de una manera no violenta y constructiva, lo que tiene una importancia central en el aprender a vivir juntos y en la construcción de una paz duradera.

DISCUTIR COLECTIVAMENTE SOBRE CONFLICTOS SOCIALES

Veamos cómo la maestra Lupita, en su aula de sexto grado, propicia la participación de las y los estudiantes a partir del desarrollo de un contenido de la materia de Español. El propósito es que las y los estudiantes ejerciten la utilización de un lenguaje formal para escribir cartas a la autoridad solicitando su intervención para solucionar un problema detectado por ellos en su comunidad o colonia. Para Lupita este ejercicio representa una oportunidad para que las y los alumnos aprendan a expresar su opinión de manera clara, argumentada y respetuosa, y que además puedan ejercitar su participación ciudadana a través de la discusión colectiva de conflictos sociales.

Lupita inicia la clase preguntando a las y los estudiantes qué problemas han detectado en su colonia y sobre cuál les gustaría dar su opinión. Las y los alumnos contestan: pandillerismo, violencia intrafamiliar, calles sin pavimentar, falta de agua, falta de vigilancia, entre otros. Cuando una alumna menciona un problema de deforestación, aludiendo a una tala masiva de árboles en un parque local por orden de la autoridad en turno, la mayoría de las y los estudiantes empieza a dar su opinión sobre el asunto expresando su indignación. Algunos argumentan que “los árboles son necesarios para dar oxígeno a la ciudad” y que “no se deben tirar tantos árboles para abrir calles para los coches”. Otros estudiantes comentan en voz alta: “dijeron que los árboles estaban enfermos, pero los árboles no se enferman de la noche a la mañana.”

Lupita trataba de poner orden diciendo: “Recuerden que primero hay que escuchar sin interrumpir a quien tiene la palabra y luego podemos dar nuestra opinión”. Varios estudiantes seguían hablando, por lo que Lupita repitió la frase en voz más baja, acercándose a los alumnos que no paraban de hablar entre ellos. Cuando guardaron silencio, Lupita dijo:

Ahorita estamos viviendo problemas muy serios en el país, pero ustedes pueden hacer la diferencia, ustedes pueden ayudar a cambiar las cosas, pero para poder criticar hay que conocer, hay que informarnos. Por eso les digo siempre: traten de leer, de informarse, de conocer sus derechos. Tenemos que analizar los problemas, tenemos que estar

informados para poder dar nuestra opinión y eso es lo que vamos a hacer: analizar un problema y dar nuestra opinión a la autoridad municipal a través de una carta.

A continuación Lupita les muestra distintos ejemplos en donde las y los estudiantes tienen que diferenciar los hechos de las opiniones con el objeto de poder desarrollar “argumentos sólidos que justifiquen sus solicitudes en sus cartas”. Hace énfasis en que “no se trata de ofender”, sino de hacer una “crítica constructiva para que las autoridades hagan lo que les corresponde” (Carbajal, 2018; Awad y Carbajal, 2022).

Dos meses después, las y los estudiantes comentan lo siguiente en una entrevista:

Aa1: Aprendimos mucho porque la maestra nos decía que habláramos más sobre un problema, que dijéramos dónde está el origen de ese problema, qué se ha hecho, y ya después cómo pensamos que se puede solucionar.

Aa2: ...O evitar. Nos dijo también que escribiéramos más información que apoyara lo que decíamos, y separar los hechos de nuestras opiniones.

Aa3: Sí, dependiendo del tema que abordáramos teníamos que comprobar lo que decíamos, entonces a mí se me hizo muy difícil estar buscando. Por ejemplo, yo busqué en los periódicos a ver si decían algo y por fin encontré una página que comprobaba lo que yo estaba diciendo.

La entrevistadora pregunta: “¿Les gustaría enviar sus cartas?”.

Aa4: Sí, ya hasta compré el sobre donde se ponen los timbres.

Aa5: Sí, para que la presidenta o presidente municipal se enfoque más en lo que nosotros le decimos. Que podamos decirle qué nos preocupa y cómo se podría solucionar el problema (Carbajal, 2018).

Ahora abordaremos el relato de un debate muy interesante conducido por Pilar, maestra de quinto grado, quien trabaja en una escuela pública ubicada en una colonia con muy altos índices de violencia y marginación. Ella está convencida de que propiciar el diálogo respetuoso con sus estudiantes es la clave del cambio. Por tal motivo, lleva a cabo distintas actividades para que las niñas y los niños practiquen el intercambio respetuoso de ideas y opiniones.

En este caso, a partir de otro contenido de la materia de Español, la maestra Pilar organiza un debate con sus estudiantes sobre un tema controversial: los alimentos transgénicos. El objetivo es que las y los alumnos intercambien puntos de vista distintos a través de un diálogo informado.

En una sesión anterior al debate, Pilar divide al grupo en dos –los que estarán a favor y los que estarán en contra de los alimentos transgénicos– y con base en el libro de texto, les pide que identifiquen algunos argumentos de acuerdo a la posición que tendrán en el debate y que los escriban en su cuaderno. La maestra los revisa y se cerciora de que estén correctamente escritos.

El día del debate, Pilar explica cómo se llevará a cabo la dinámica y les recuerda: “la regla más importante: todo lo que se diga aquí va a ser con mucho respeto. Van a defender su postura, pero sin faltar al respeto, no se valen agresiones, ni palabras ofensivas a la persona que presente una idea diferente. Escuchen con respeto la opinión de sus compañeros y luego digan su opinión”.

A continuación, Pilar simula ser una locutora de televisión: “El día de hoy presentaremos un debate con grandes personalidades que nos hicieron favor de estar presentes. Por un lado, tenemos científicos y personas que han estudiado el tema de los transgénicos y que van a defenderlo, y por el otro tenemos a otras celebridades, que están en contra. El tema que vamos a tratar hoy son los transgénicos u organismos genéticamente...”, un alumno completa la frase: “modificados.”

El debate inicia y al principio cada estudiante expone el argumento que ha memorizado. El intercambio se percibe poco espontáneo, hasta que un alumno (que está en contra) menciona que su prima está embarazada y que los alimentos transgénicos podrían afectar a su bebé. Una alumna (que está a favor) responde que en caso de que eso sucediera y les pusieran una demanda, la compañía que representa ya ha contratado muchos abogados para defender a su empresa. Este comentario indigna a los estudiantes que están en contra de los transgénicos y empiezan a debatir utilizando sus propios argumentos (ya no los memorizados).

El debate se vuelve tan acalorado que una alumna se pone de pie y frente a todo el grupo comenta: “Yo les quiero aclarar a mis compañeros que esto no es una pelea entre nosotros y les quiero decir que es un debate de opiniones y que respetemos las distintas opiniones sin hablarnos feo”.

Las y los estudiantes siguen debatiendo de manera muy intensa y dos niñas que defendían los transgénicos cambian de bando. Ahora están en contra. La participación es muy alta hasta que la maestra lo da por concluido (Carbajal, 2018; Awad y Carbajal, 2022).



En una entrevista, los estudiantes de Pilar comentan su experiencia en el debate:

Ao1: Nos gustó mucho. Yo opino que todos ahí nos expresábamos como “legislativos”. Todos opinaron y a mí me dio mucho gusto que todos hayamos dado nuestra opinión, si estábamos de a favor o en contra.

Aa2: Ahí... cuando estábamos “debateando” me gustó mucho. Bueno, al principio hicimos una hojita, escribimos lo que íbamos a decir, pero luego dijimos muchas otras cosas que salieron de nuestros pensamientos.

Ao3: Yo opino que los dos grupos ganamos porque pudimos aprender más sobre los alimentos que tienen transgénicos.

Ao4: Aprendimos a discutir sin pelear porque si uno se está peleando con el otro... por decir algo, le dice “si te vuelves a llevar con mi primo, te voy a matar”, así dicen unos niños. Pero aquí no nos peleamos.

Aa5: Yo aprendí que puede uno cambiar de opinión. Yo estaba a favor, pero el otro grupo tuvo razón cuando dijo que nosotros estábamos poniendo en riesgo la vida de otras personas y por eso me cambié (Awad y Carbajal, 2022; Carbajal, 2018).

Los dos ejemplos anteriores muestran, tal como hemos mencionado al inicio de este apartado, cómo las y los docentes pueden promover la participación de sus estudiantes a partir de ejercicios vinculados al currículo con el objeto de facilitar el aprendizaje de la escucha activa, de la preparación de argumentos informados y del diálogo respetuoso. Todas estas acciones preparan a las y los estudiantes para participar en situaciones conflictivas de una manera constructiva.

ESCUELA LA ESPERANZA SE COMPROMETE CON SU ENTORNO

A continuación compartimos la experiencia de una escuela situada en una zona urbana marginal que enfrenta un grave problema ecológico, el cual se observa en la cantidad de basura que rodea a la escuela y en una enorme precariedad ambiental. Una docente de quinto grado decidió iniciar acciones de limpieza de la zona con sus estudiantes; poco a poco fueron sumando su esfuerzo los demás docentes y estudiantes. La directora apoyó y se sumó también a esta iniciativa. Así, lo que al comienzo fue una iniciativa personal llegó a ser un proyecto de participación de toda la escuela. Pero además pasó a ser un tema curricular, ya que suscitó el interés de estudiantes y docentes sobre temáticas vinculadas al cuidado ambiental, lo que a su vez convocó la participación de instituciones externas, como lo relata una maestra de la escuela:

Al inicio del proyecto la mayor parte del terreno escolar era tierra inundada del chamizal. Los niños jugaban, peleaban y se accidentaban en el patio, entre basura y ramas secas que niños y vecinos tiraban en el predio de la escuela. Desde la perspectiva de la maestra líder, durante la primera etapa, los maestros interpretaron el proyecto como “actividades de limpieza”, por lo cual ella comenzó a insistir en la necesidad de profundizar sobre la flora, los ecosistemas, la biodiversidad de la zona y el sentido educativo del proyecto: desarrollar las habilidades sociales para responder al cuidado del entorno. Cada grupo adoptó un pedazo del patio para limpiarlo y reforestarlo; se invitó a académicos de la universidad estatal para que nos enseñaran qué tipos de plantas son las adecuadas para el terreno de la escuela; asistimos a eventos científicos y realizamos excursiones para apreciar la importancia de cuidar el medio ambiente (Gorosave, en Fierro y Fortoul, 2012).



Así, lo que empezó como una iniciativa personal de una docente se convirtió en un proyecto de participación a nivel de toda la comunidad escolar y de instituciones de educación superior vinculadas al espacio sociocomunitario, lo que resultó en una gran oportunidad de aprendizaje colectivo y en una mejora del entorno escolar.

UN ESPACIO DE CONVERSACIÓN QUE ABRE CAMINOS DE PARTICIPACIÓN

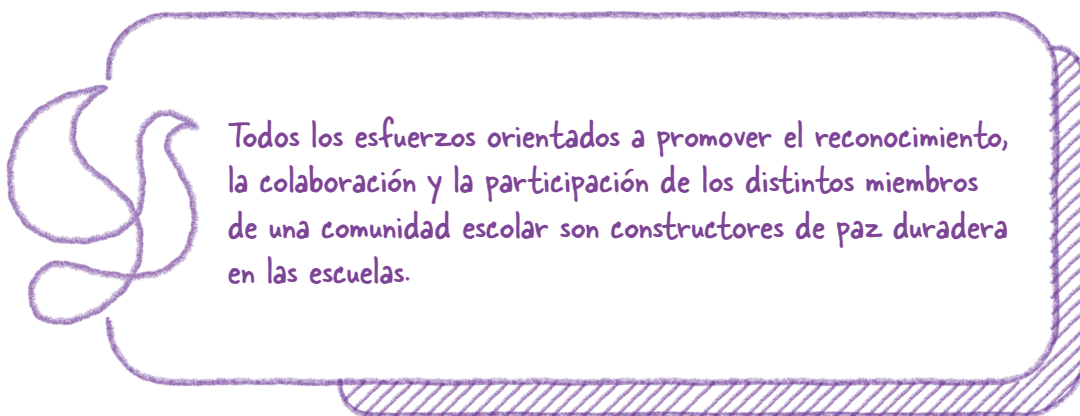
Otra experiencia interesante de participación en el ámbito sociocomunitario se ha dado través del maestro de una escuela primaria de organización incompleta en una zona rural. Se trata de una historia que abrió caminos de participación y corresponsabilidad a través del involucramiento de madres y padres de familia. El equipo docente diseñó una estrategia encaminada a crear un espacio de conversación informal en la escuela para propiciar un acercamiento entre los miembros de la comunidad escolar.

El maestro nos comenta que años atrás las familias acostumbraban llevar el almuerzo a sus hijos afuera de la escuela, del otro lado de una calle muy amplia y transitada, lo que implicaba cierto riesgo para los alumnos. Observando esta situación, el directivo junto con el equipo docente, tomó la iniciativa de colocar unas mesas para que los papás se sentaran dentro de la escuela a esperar a sus hijos, y con ello asegurar que ningún niño o niña cruzara la calle para que todos estuvie-

ran más seguros: “Al principio, les costó trabajo a los papás y mamás animarse a entrar, pero luego vieron que había sombra y que estarían más a gusto. Ahora, en el recreo conviven niños y niñas de todos los grados y al finalizar todos los alumnos tienen la responsabilidad de recoger la basura que haya quedado en el patio”.

A partir de entonces se ha generado una dinámica de convivencia entre las familias que antes no existía. Y también una relación más armónica entre ellas y la escuela. Viendo el éxito de su primera iniciativa, los docentes pensaron que podía aprovecharse ese espacio para realizar sesiones de cuenta-cuentos, en las que los estudiantes leyeran esas historias en el patio con un micrófono y a las que se invitara a las madres de familia. También ellas en ocasiones participaban contando un cuento a los niños en el patio. Estas actividades se realizaban después del recreo, aprovechando que las madres vienen a traerles alimentos a sus hijos.

De acuerdo con lo conversado en dicha escuela, estas sencillas actividades han ayudado a las y los alumnos, porque se les veía con mucha timidez para hablar en público. También ha servido para que disminuyan las agresiones entre las y los estudiantes. Según el maestro entrevistado, antes los padres de familia les decían a sus hijos: “Si te pegan, pégales”, “No te juntes con ese...”, etc.; sin embargo, compartir ese espacio del recreo ha ayudado a que disminuyan esas actitudes, porque ya se conocen entre sí (Rojo y Ramírez, 2019).



Todos los esfuerzos orientados a promover el reconocimiento, la colaboración y la participación de los distintos miembros de una comunidad escolar son constructores de paz duradera en las escuelas.

¿ALGUIEN OLVIDÓ TRAER ALMUERZO?

Finalmente, compartimos un relato que muestra la importancia de la participación de otros miembros de la comunidad educativa que dan respuesta a las necesidades de las y los estudiantes menos privilegiados. Hablaremos de la iniciativa de una conserje que invita a las y los alumnos a compartir alimentos con otros estudiantes.

Esta escuela también se ubica en un contexto de alta marginalidad y pobreza. Al momento de hacer la limpieza del patio, la conserje se dio cuenta de que había niñas y niños que tiraban alimentos limpios en los botes de

basura, mientras que había otros que no podían llevar refrigerio debido a su condición social. Decidió hablar con la directora y proponerle que pusieran una canasta en un lugar visible a la hora del recreo, de manera que las y los niños que ya no tuvieran hambre colocaran allí los alimentos que no fueran a consumir. A la vez, se anunció en cada salón que esa canasta era para quienes quisieran dejar su colaboración, si es que llevaban un alimento que no fueran a ingerir. Asimismo, se les dijo que quienes hubieran olvidado llevar su almuerzo podían ir a la canasta. De esta manera se propició una donación respetuosa de alimentos que ha beneficiado a muchos estudiantes de la escuela. Años después de que la conserje se jubiló, la canasta seguía en el mismo lugar del patio, como una tradición que ya se había hecho parte de la cultura de la escuela (Fierro y Carbajal, 2003).

Todos los testimonios anteriores, recogidos en diversos momentos y escuelas, tienen en común el dar a conocer iniciativas que en su diversidad muestran el interés por ofrecer espacios de participación, ya sea en temas de clase o ante situaciones o necesidades emergentes de la escuela. Por un lado, dichas experiencias de participación ponen de manifiesto la motivación que tienen las y los estudiantes para discutir temas de interés social que representen sus preocupaciones y necesidades. Estas discusiones, además de facilitar el desarrollo de habilidades dialógicas para abordar conflictos de manera argumentada y respetuosa, promueven una educación ciudadana responsable al dar la voz a las y los estudiantes para que expresen sus inquietudes y presenten alternativas para darles cauce. Por otra parte, llama la atención la respuesta de las personas de la comunidad escolar convocadas a participar en la solución de necesidades de las y los estudiantes con generoso entusiasmo, como un rasgo cultural que es recuperado en la vida escolar. Todas estas iniciativas contribuyen a la construcción de una paz duradera.

En la siguiente tabla presentamos algunos ejemplos de estrategias pedagógicas que conducen al **camino de la participación y el compromiso grupal**, al que llamaremos **participación**, en tres espacios de intervención: el aula, la escuela y el sociocomunitario:

TABLA 3. EL CAMINO DE LA PARTICIPACIÓN Y EL COMPROMISO GRUPAL

Participación			
Dimensión de la convivencia escolar como construcción de paz duradera	Espacios de intervención		
	Estrategias de aula (ejemplos)	Estrategias a nivel de escuela (ejemplos)	Espacio sociocomunitario (ejemplos)
Participación Representación de las distintas voces en espacios escolares	Aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva y la comunicación en el manejo y la discusión de conflictos sociales e interpersonales.	Promoción desde la escuela de capacitaciones a directivos, docentes y las y los alumnos sobre temas de resolución no violenta de conflictos.	Promoción de espacios que involucren a las madres y los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo y la comunicación en situaciones de conflicto interpersonales.

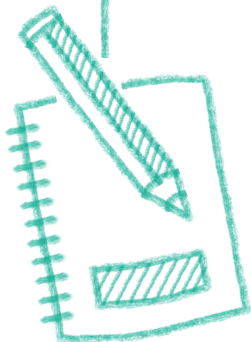
TABLA 3. EL CAMINO DE LA PARTICIPACIÓN Y EL COMPROMISO GRUPAL (CONTINUACIÓN)

Participación			
Dimensión de la convivencia escolar como construcción de paz duradera	Espacios de intervención		
	Estrategias de aula (ejemplos)	Estrategias a nivel de escuela (ejemplos)	Espacio sociocomunitario (ejemplos)
Participación Representación de las distintas voces en espacios escolares	Elaboración y revisión colectiva de las normas del aula.	Generación de espacios de alumnos y docentes para reflexionar y aportar en torno al reglamento escolar.	Generación de espacios de reflexión con madres y padres de familia sobre el contenido y el sentido de las normas establecidas en el reglamento escolar.
	Generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social.	Organización de eventos y actividades de reflexión sobre problemas que enfrentan las y los alumnos en la escuela y en la vida social en los que se escuche la voz del alumnado.	Organización de espacios para reflexionar y tomar decisiones, junto con las madres y los padres de familia, sobre problemas que enfrentan las y los alumnos dentro y fuera de la escuela.
	Participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.	Participación organizada en acciones que atiendan a necesidades de la escuela y la localidad, previamente diagnosticadas por las y los propios alumnos.	Invitación a madres y padres de familia para participar en acciones que atiendan necesidades de la escuela y/o de la localidad.

Fuente: Carbajal y Fierro, 2021.

Si hacemos una revisión de las distintas ocasiones en las que hemos abierto espacios para el diálogo y la participación en nuestras aulas y escuelas seguramente identificaremos temas que generan gran interés e incluso apasionamiento entre las y los estudiantes. ¿Cuáles son algunos de estos temas? Asimismo, recordaremos aquellas situaciones en que la participación de distintos miembros de la comunidad escolar se ha hecho patente en la solución de problemas detectados. ¿En cuáles situaciones hemos convocado o se ha dado de manera espontánea la participación? El otorgar espacios para la participación genera oportunidades para escuchar distintos puntos de vista, lo que facilita la construcción de una ciudadanía dialogante y democrática.

EJERCICIO. PARA REFLEXIONAR Y COMPARTIR



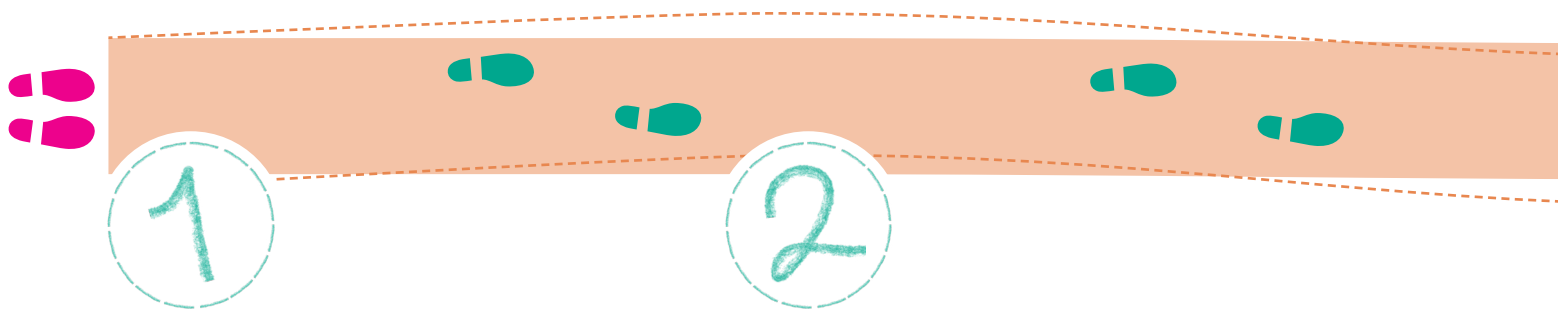
1. ¿Cuáles de los relatos han resultado de mayor interés en lo personal? Comenten en equipos de tres o cuatro personas.
2. Para la reflexión en plenaria, preguntarse: como docentes, ¿hemos aprovechado esta oportunidad de reflexión personal y colectiva para comentar los temas que hemos identificado que son de interés en nuestro grupo de estudiantes? ¿Cuáles son algunos de estos temas? ¿Podemos hacer una breve lista?
3. Además de enlistar los temas, anotar en qué situaciones hemos convocado al diálogo a quienes participan en nuestro grupo de clase.
4. Compartir en pequeños grupos qué han observado sobre la manera en que dialogan las y los estudiantes cuando se abren temas que de verdad les interesan. Cada persona tendrá cinco minutos para compartir sus reflexiones.
5. En plenaria se sugiere comentar qué aporta a nuestro grupo de clase la oportunidad ofrecida para dar voz a las inquietudes e intereses infantiles y/o juveniles del alumnado.

¿CÓMO LOGRARLO? PARTICIPANDO

El camino del diálogo

en la resolución de conflictos

Una ruta para crear aprendizajes duraderos



¿Por qué hablar del conflicto en la escuela?

Porque el conflicto es parte de la vida escolar, no un problema a erradicar. Si se aborda desde la escucha, el respeto y la empatía, se convierte en una poderosa **herramienta educativa**.

Tres estrategias para transformar el conflicto desde el aula

1. Habilidades socioemocionales y comunicativas

La empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva permiten a niñas, niños y adolescentes reconocer sus emociones, ponerse en el lugar del otro y expresar lo que sienten sin dañar. Docentes como Pilar lo demuestran: su intervención cotidiana convierte cada conflicto en un aprendizaje para el grupo, guiando con firmeza y afecto.

2. Mediación

Es un proceso de conciliación donde los estudiantes aprenden a resolver desacuerdos con ayuda de una figura neutral, quien guía el proceso de negociación y facilita la toma de acuerdos de las partes en conflicto.

3. Círculos de diálogo o círculos de paz

Inspirados en prácticas comunitarias ancestrales, estos espacios permiten **reparar vínculos rotos** tras un conflicto. Cada participante habla desde su experiencia, escucha al otro y propone formas de reparación. Así se construye cohesión, se sana el daño y se reintegra al grupo a quien ha ofendido o ha sufrido violencia.

Historias que dan sentido a este camino

La maestra Pilar convierte el aula en un espacio donde el respeto se aprende en la práctica: al resolver una burla, una agresión o una discusión, sus estudiantes no solo detienen el problema, sino que se comprometen a actuar mejor.

Las y los estudiantes han decidido dialogar, disculparse y **poner fin a un pleito sin intervención adulta**. Las y los estudiantes que se han lastimado verbal o físicamente se piden perdón, hacen compromisos y celebran el acuerdo con un abrazo colectivo. Una niña lo resume así: “Las cosas malas quedan fuera del círculo; las buenas se quedan dentro”.

Caminar el diálogo es elegir la palabra sobre la agresión, la empatía sobre el juicio y el acuerdo sobre la imposición.

3

4

5



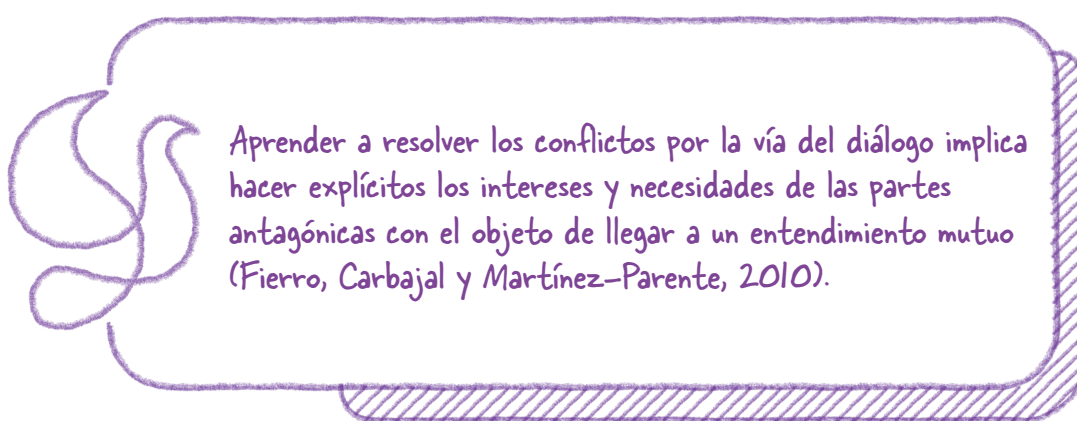
¿Qué aporta este camino a la paz escolar?

- ✓ Disminuye la violencia.
- ✓ Mejora el ambiente de aprendizaje.
- ✓ Fortalece la autoestima y la empatía.
- ✓ Forma ciudadanía activa y dialogante.

Tres espacios donde el diálogo transforma

- ✓ En el aula: modelaje docente, escucha activa, contención formativa.
- ✓ En la escuela: círculos de paz, mediación escolar, proyectos colaborativos.
- ✓ En la comunidad: talleres con familias, cultura del respeto, reparación colectiva del daño.

Entramos ahora por caminos y veredas de paz en el aula y en la escuela que tienen una diferencia con lo compartido hasta aquí. Se trata de procesos formativos que buscan específicamente desarrollar capacidades para abordar los conflictos interpersonales y grupales de una manera pacífica. La importancia de este tipo de iniciativas es, en primer término, preparar a todas las personas que conforman la comunidad escolar, en especial las y los estudiantes, para que aborden los conflictos que se presentan cotidianamente en el aula y la escuela de una manera constructiva. Por esta razón, la resolución de conflictos implica prevenir la violencia, ya que se pone en juego un conjunto de estrategias orientadas a evitar que las situaciones de conflicto escalen a violencia interpersonal o grupal. Partimos de reconocer que la presencia de conflictos es inevitable en la vida escolar y, por lo tanto, la prevención se orienta a hacer de ellos oportunidades formativas.

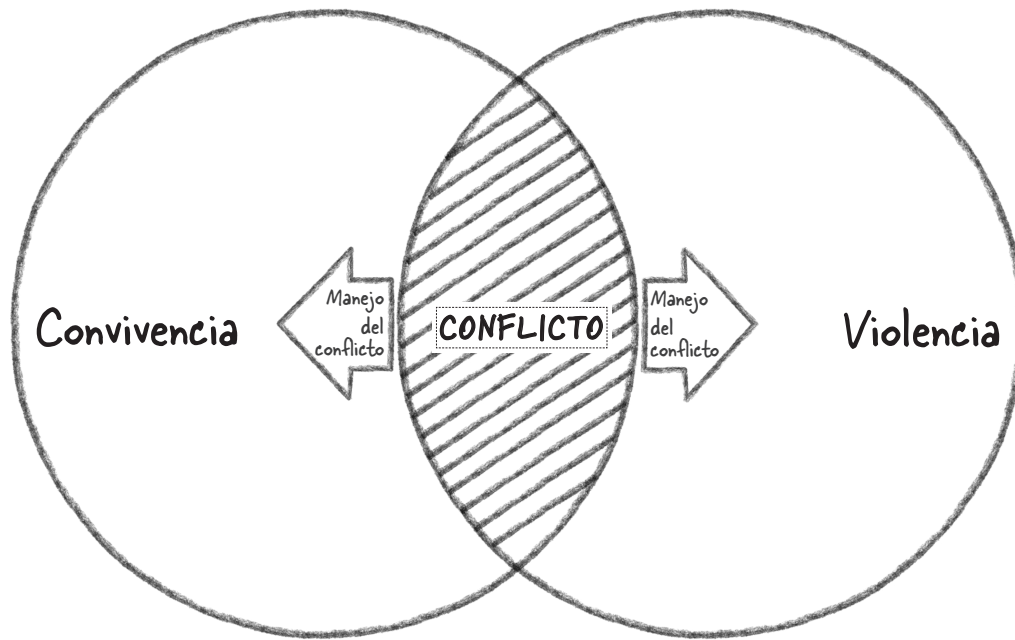


UNA DISTINCIÓN IMPORTANTE EN RELACIÓN CON EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA

Con mucha frecuencia se confunden los términos de conflicto y violencia. Se piensa que todo conflicto necesariamente conduce a la violencia o que el conflicto es sinónimo de violencia. Esta manera negativa de entender el conflicto deja de lado una idea central: los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y no necesariamente desembocan en violencia si se enfrentan de manera constructiva o pacífica. Por *conflicto* entendemos *todas aquellas situaciones en las que se presenta oposición en las percepciones, intereses, necesidades y/o valores entre las personas o grupos* (Galtung, 2013; Parra, 2016).

Por tanto, el *manejo del conflicto* es fundamental para construir una convivencia, entendida como paz duradera. Si los conflictos se abordan de manera constructiva y dialógica, se llegará a una resolución no violenta de estos. Si se abordan de una manera destructiva, tarde o temprano desembocarán en distintas formas de violencia. Tal como señala Galtung (2013): detrás de todo episodio de violencia, hay un conflicto no resuelto.

ESQUEMA 2. DIFERENCIA ENTRE CONVIVENCIA Y VIOLENCIA



Fuente: Carbajal y Fierro, 2021.

Las estrategias didácticas de resolución de conflictos que podemos identificar son de tres tipos:

- a) Prácticas de aula que apoyan el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas de las y los estudiantes.
- b) La mediación como un recurso indispensable en la vida escolar.
- c) Círculos de diálogo con las y los estudiantes.

En los siguientes párrafos abordaremos brevemente cada una de dichas estrategias:

PRÁCTICAS DE AULA QUE APOYAN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y COMUNICATIVAS

Sabemos que el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas se orienta a facilitar que las y los estudiantes aprendan y pongan en práctica herramientas que les permitan generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás (SEP, 2017; 2017a). Básicamente, estas habilidades implican cuestiones como la toma de perspectiva, la cual consiste en la capacidad de tener en cuenta el punto de vista de la otra persona, además de la empatía, que es la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona; es decir, “sentir con otros”. Estas herramientas son muy importantes porque les permiten a las y los estudiantes enfrentar con mejores recursos los conflictos que se presentan cotidianamente en sus vidas.

Otra habilidad importante es la comunicación asertiva, que permite expresar de forma clara y adecuada un punto de vista, tanto en las situaciones de conflicto que se han presentado como en ejercicios preparatorios para su manejo. Para ayudar a desarrollar estas capacidades, es importante que una persona adulta guíe a las y los estudiantes a escucharse activamente: a parafrasear al otro (repetir de manera sencilla y concisa lo que otra persona dice), expresar sentimientos y opiniones, y comprender el punto de vista del otro.

Por ello es que el espacio del aula es tan importante y rico en oportunidades de formación para el manejo constructivo de los conflictos. Desde el quehacer docente, es posible ayudar a manejar la tensión que existe entre reconocer las diferencias y aprender a construir acuerdos para la vida en común. La realización de proyectos compartidos, como pudimos verlo en algunos de los ejemplos que hemos presentado, ofrece también muchas posibilidades para el proceso de aprender a vivir juntos y, por ende, contribuye a la construcción de una convivencia pacífica duradera.

¿Qué está pasando allí?: atendiendo los conflictos de aula

Para mostrar la manera en que el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas puede atenderse de forma transversal en la vida cotidiana del aula, vamos a seguir nuevamente a la maestra Pilar, ya que en su salón de clases se presentan conflictos interpersonales con mucha frecuencia debido a que varios de sus alumnos de quinto grado de primaria pertenecen a pandillas rivales. Ella ha pensado que la escuela es prácticamente la única oportunidad que tendrán muchos de ellos para aprender a enfrentar los conflictos por medio de un diálogo constructivo. Por ello, centra constantemente su atención en el ejercicio de estas habilidades, aprovechando los incidentes que se presentan en su salón de clases.

En el siguiente ejemplo podemos ver cómo aprovecha un conflicto entre alumnas y alumnos para ejercitar la empatía:

Maestra (voz firme): ¿Qué está pasando allí?

Daniel: Es que Felipe está diciendo que Mauricio le da asco y que cuando está cerca de él, le dan ganas de vomitar.

Maestra (voz suave): ¿Y qué opinas de eso, Felipe? ¿Te gustaría que a ti te dijeran eso? (Felipe mueve la cabeza diciendo que no).

Maestra (voz suave): ¿Qué sucedería si todos en este salón habláramos mal de todos?

Felipe (en voz muy baja y viendo al piso): Estaría mal.

Maestra (voz suave): ¿Por qué estaría mal, Felipe?

Felipe: Porque se sienten mal.

Maestra (voz suave): Pregúntale a Mauricio cómo se sintió de que hablaras mal de él.

Mauricio contesta: Feo.

Maestra (voz suave): ¿A qué te comprometes, Felipe? ¿Recuerdas que ayer nos dijiste que ibas a llevarte mejor con tus compañeros? Los invito a todos en este salón a hacer un compromiso: el compromiso de respetarnos mutuamente. ¿Podremos hacer ese compromiso?

Los estudiantes responden a coro: Síiii (Carbajal, 2018).

¿Qué propones para solucionar el problema?

En este otro ejemplo describimos cómo a partir de una disrupción, Pilar anima a sus estudiantes a practicar algunos elementos de la escucha activa.

Dos alumnos (Jorge y Tomás) están riendo y conversando, mientras otra estudiante responde a una pregunta que le había hecho la maestra. Al ver que los dos niños están distraídos, Pilar pregunta: “¿Y tú qué opinas, Jorge?”. (El niño no sabe qué contestar). Pilar le habla con calma: “Ya habíamos dicho que cuando una persona está hablando es muy importante verla a los ojos, así que una vez más los invito a que con respeto escuchemos a los demás para poder entender qué están diciendo. Escucha a tu compañera, por favor, para que tú también puedas opinar después” (Carbajal, 2018).

Como veremos más adelante, las y los estudiantes de Pilar practicarán la escucha activa de manera regular en los círculos de diálogo que conduce cada viernes.

Otro aspecto singular de la maestra Pilar es su interés por promover la autonomía de sus alumnos en los procesos de resolución de conflictos, por lo que aprovecha los desacuerdos para animarlos a resolver por ellos mismos sus diferencias. Es un ejercicio constante, a la vez que efectivo, por la consistencia con la que se lleva a cabo:

Susy: Maestra, Luis me está pegando con sus pies y le dije que se estuviera quieto y no me hace caso.

Maestra: ¿Pueden arreglar ustedes dos ese problema o quieren que intervenga yo?

Susy: Nosotros dos podemos.

Susy: ¿Puedes quitar tus pies, por favor?

(Luis los quita y la clase continúa)

Lalo y Beto empiezan a discutir.

Maestra: ¿Cuál es el problema?

Beto: Es que Lalo pone el pie en mi silla todo el tiempo.

Maestra: ¿Qué propones para solucionar el problema?

Beto: Cambiarme de lugar.

Maestra: Muy bien, Beto, ¡adelante!

(Beto se cambia de lugar) (Carbajal, 2018).

En los ejemplos anteriores vemos la sencillez y, a la vez, la efectividad de una conducción docente que tiene claridad respecto de lo que espera lograr con su grupo de clase. En espacio de entrevista, las y los estudiantes comentan lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Alguna vez ustedes han resuelto conflictos sin necesidad de la maestra?

Ao1, Ao2, Aa3: Sí.

Ao1: Es como si vas caminando y chocas con algún compañero. Antes, pues el compañero se te dejaba ir encima y decía: “¡Pos fíjate!”. Y ahora nada más le dices: “¿Me disculpas?”, y así ya no hay conflicto.

Aa3: O cuando estábamos peleados y así vamos con la maestra y ella dice: “¿Ustedes pueden resolverlo solos o necesitan mi ayuda?”.

Ao2: Como un día la maestra le dijo a dos compañeros de aquí de mi salón: “¿Quieren sentarse un rato afuera para resolver todo ese pleito que traen?”.

Aa3: Y sí, se pusieron a platicar y lo lograron resolver.

Ao1: La maestra nos dice todo el tiempo que tenemos que respetarnos.

Aa3: También nos dice que todos tenemos sentimientos y que les preguntemos cómo se sienten.

Ao1: Sí ha servido todo eso. Yo ahora me siento bien en el grupo porque ya casi no se burlan, antes sí (Carbajal, 2018).

ILUSTRACIÓN 5. ¿QUÉ SOLUCIONES SE LES OCURREN?



La deliberación colectiva en conflictos intergrupales

El siguiente ejemplo da cuenta de un conflicto intergrupar que vivieron las y los estudiantes de la maestra Pilar, el cual resolvieron de una manera constructiva y autónoma:

En la escuela había una constante preocupación entre los docentes debido a los frecuentes enfrentamientos que se daban entre las distintas bandas rivales de la colonia. La cancha de fútbol era uno de los escenarios en el que prácticamente cada fin de semana se presentaban hechos violentos. Las pandillas rivales gustaban de participar en los torneos, los cuales casi siempre terminaban en peleas, algunas de ellas con decesos por armas blancas o armas de fuego. La maestra Pilar explica: “Aquí en la colonia y en la escuela ‘lo que rifa’ es el fútbol. Todos: papás, mamás, adolescentes, niños y niñas son fanáticos de ese deporte y, desgraciadamente, esa pasión los lleva a violentarse en los juegos” (Carbajal, 2018).

Ante esta situación Pilar, junto con el profesor de Deportes y otros docentes, decidió dar un giro a los torneos de fútbol que se llevan a cabo en la escuela:

Los partidos se podían convertir en una oportunidad para enseñarles a los alumnos que los conflictos se pueden resolver hablando y no peleando. Yo siempre les digo: “Nosotros tenemos la decisión de cambiar; nosotros tenemos ese poder”.

A cuatro años de haber emprendido esa iniciativa, la maestra Pilar hace un balance:

Ha sido un proceso lento, pero puedo decir que muy gratificante porque los alumnos han podido tomar sus propias decisiones como equipo y como grupo sobre cómo resolver algunos conflictos que se han presentado en los torneos, y lo más importante, los han resuelto sin intervención de los maestros.

Como ejemplo, la maestra explica que hubo un problema entre los salones de quinto grado que inició entre dos jugadores de equipos contrarios. El conflicto escaló rápidamente y pasó de ser un problema interpersonal a uno intergrupar, en el cual se involucraron dos grupos (el grupo de Pilar y el de otra maestra). Los estudiantes empezaron a amenazarse y a pintar las paredes de los baños con insultos mutuos. Sin embargo, sus estudiantes pudieron resolver el conflicto ellos mismos, poniendo en práctica las habilidades que habían practicado con Pilar (EP2-19).

En una entrevista, algunos estudiantes comparten esta experiencia:

Aa6: Es que estábamos jugando en el torneo de futbol y una niña del otro equipo nos empezó a gritar: “Vamos a partirles la m... vamos a llegarles a puros cañonazos”. Y luego, empezaron a jugar cochino y por eso nos ganaron.

Ao4: Nos enojamos y empezaron las amenazas: “Te veo a la salida... (insulto) y nosotros les contestábamos igual”.

Aa5: Luego ellos empezaron a pintar los baños con letreros bien groseros y nosotros les contestábamos también.

Ao7: Sí, así estábamos, pero luego una compañera dijo que ya nos estábamos peleando con el otro grupo y que ya se nos había olvidado lo que nos enseñó la maestra Pilar, porque ella nos ha enseñado muchas cosas, como a no pelearnos y nos dice que nosotros tenemos el valor de cambiar el futuro sin pleitos y sin nada, y no como los otros que se pelean a balazos, a pedrazos y todo eso.

Aa5: Entonces entre todos los de nuestro grupo nos pusimos de acuerdo. Así... unos opinaban una cosa y otros otra y sí logramos ponernos de acuerdo. Y luego ya les dijimos a los del otro grupo que les dábamos una disculpa y que ellos nos dieran otra disculpa, que ya no “jugaran puerco” y que ahí paraba el pleito. Y sí... aceptaron. Así le hicimos y ahí paró el pleito (EE-L-19).

En el texto anterior observamos cómo las y los estudiantes de Pilar, ante un conflicto intergrupar, inician por su propia iniciativa una incipiente deliberación colectiva, tomando en consideración algunos elementos

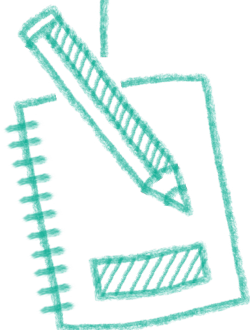
de manejo constructivo de conflictos que habían aprendido con ella. Este aprendizaje los orienta para tomar una decisión de manera autónoma: poner alto a un conflicto que ya había escalado a violencia verbal, por medio del diálogo y de un acuerdo mutuo de no agresión.

El aula de Pilar muestra con mucha claridad que la deliberación colectiva sobre asuntos que les conciernen a las y los estudiantes, el ejercicio de la autonomía en la toma de decisiones, así como la disposición para el diálogo, son habilidades fundamentales no únicamente para resolver los conflictos de una manera pacífica, sino también para la construcción de una ciudadanía participativa.

Además de aprovechar las oportunidades que se presentan durante el quehacer cotidiano de la escuela para ejercitar las habilidades socioemocionales, existen otras estrategias que docentes y directivos pueden poner en juego para facilitar la resolución pacífica o constructiva de conflictos entre sus estudiantes. Por ejemplo:

- Tomar como punto de partida contenidos curriculares de las distintas materias que ofrezcan oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas y socioemocionales, así como disposiciones para la comprensión mutua.
- Promover el análisis y la discusión de conflictos interpersonales hipotéticos en el aula con el objetivo de identificar algunos de sus elementos principales: origen, actores involucrados, desarrollo o escalamiento del conflicto, y medios posibles para su resolución.
- Ofrecer talleres extracurriculares en los que se capacite a adultos y estudiantes para desarrollar técnicas específicas de resolución dialógica de conflictos, como la mediación y las prácticas restaurativas por medio de los círculos de diálogo. En los siguientes apartados abordaremos más a detalle estas dos estrategias formativas para la resolución de conflictos.

EJERCICIO. PARA REFLEXIONAR Y COMPARTIR



Cada persona lee con anterioridad los casos presentados en este apartado.

1. Se sugiere para este ejercicio dividir al grupo de docentes en dos: el primer grupo analizará experiencias en las que consideran que se dio una resolución formativa y satisfactoria de algún conflicto entre las y los estudiantes. El otro grupo elegirá un caso en el cual no se logró resolver un conflicto y este escaló a violencia (si el grupo es muy grande, se subdividen los equipos para trabajar en grupos de máximo cinco personas).
2. Se comparten ejemplos vividos y cada equipo elige el que de manera más clara da cuenta de una resolución constructiva del conflicto o de un manejo inadecuado del conflicto en cuestión.
3. Se identifican los momentos principales del conflicto y se distribuyen papeles para representarlo al grupo amplio.
4. Analizan qué elementos fueron tomados en cuenta en el caso de una resolución constructiva del conflicto. Por su parte, los otros grupos identifican qué procesos fueron omitidos en su manejo. Se pueden utilizar como referencia los elementos identificados en los casos de conflicto de la maestra Pilar.
5. En plenaria, escriben en conjunto una conclusión general acerca de lo que es necesario tener en cuenta en el manejo de conflictos desde el quehacer docente.

LA MEDIACIÓN: UN RECURSO INDISPENSABLE EN LA VIDA ESCOLAR

La mediación es un recurso formativo para enfrentar los conflictos que se han hecho evidentes, ya que privilegia el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos entre las partes en conflicto. Una característica de esta estrategia es que las y los estudiantes que han entrado en conflicto aceptan que una tercera persona neutral, llamada mediador, guíe el proceso de conciliación.

En este sentido, es necesario diferenciar el arbitraje de la mediación. En el caso del arbitraje, una persona adulta es quien toma las decisiones. En cambio, en la mediación (sea dirigida por una persona adulta o por los mismos estudiantes), son las alumnas y los alumnos involucrados en el conflicto quienes participan activamente en el proceso de conciliación. La función principal del mediador es ayudar a estos estudiantes a “explorar los diversos elementos del conflicto de modo tal que puedan encontrar opciones de solución satisfactorias y acordar las formas y los mecanismos

para llevarlas a cabo” (Garretón, 2009, p. 22). En otras palabras, se centra en proponer alternativas con base en la pregunta: ¿Cómo podemos resolver este problema?

ILUSTRACIÓN 6. MEDIACIÓN



Mediación dirigida por los adultos

En este tipo de mediación, las y los estudiantes en conflicto proponen posibles soluciones y la persona adulta es quien media entre ellos para llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes involucradas. Cuando esto no se logra, el mediador también puede iniciar un proceso de conciliación, el cual consiste en proponer alternativas para solucionar el conflicto, pero son las y los estudiantes quienes toman la decisión. El proceso de mediación, por tanto, requiere de tres habilidades básicas:

- a) Poner en práctica la empatía para entender la lógica de cada una de las partes en conflicto.
- b) Identificar metas comunes y proponer formas no violentas para llegar a ellas.
- c) Estimular la creatividad de todas las partes para encontrar formas viables de trascender las incompatibilidades o los desacuerdos (Galtung, 2013).

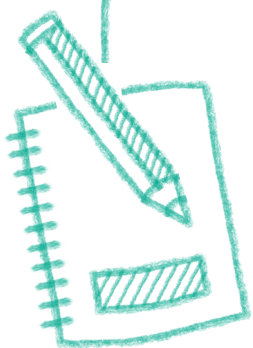
La mediación entre pares (compañeros)

Consiste en que estudiantes, previamente formados en las habilidades mencionadas en el punto anterior, fungan como mediadores de conflictos entre sus compañeros. Este tipo de mediación ha sido practicada en un gran número de escuelas en diversos países con resultados muy positivos, no únicamente en relación con problemas de disciplina y violencia, sino también en función de la mejora del clima escolar, así como del rendimiento académico de las y los estudiantes (Jones, 2004; Bickmore, 2002).

Una experiencia en Argentina sirve de ejemplo: En 1997, un alumno es herido de bala por un compañero en la ciudad de San Carlos Bariloche. Tomando ese evento como antecedente, se decide implementar en las escuelas de la localidad un programa de prevención de la violencia escolar basado en la mediación entre pares. Dicho programa ha beneficiado durante 12 años a más de 10 000 estudiantes, tanto niños como jóvenes, de escuelas públicas y privadas. Los resultados del informe del proyecto muestran una disminución significativa de eventos violentos entre estudiantes y una mejor relación entre docentes y estudiantes (Cepal, Unicef, OREALC/Unesco, 2009).

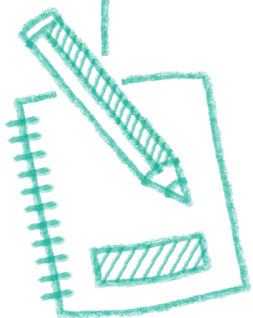
El éxito de la mediación entre pares requiere del compromiso de toda la comunidad educativa, ya que implica un proceso de formación no solo de estudiantes mediadores, sino también de docentes y directivos. Asimismo, implica un rompimiento con una serie de prejuicios, como considerar que las y los estudiantes son incapaces de dirigir estos procesos, así como un prejuicio mayor: que quienes son problemáticos no pueden asumir la función de mediadores, siendo que, al involucrarlos, estos mejoran sustancialmente su comportamiento (Cepal, Unicef, OREALC/Unesco, 2009).

EJERCICIO. PARA REFLEXIONAR Y COMPARTIR



1. Busquen en YouTube un video de mediación en el contexto escolar en el cual se ilustre el proceso completo.
2. En pequeños grupos, recuperarán la forma en que se llevaron a cabo los principales momentos del proceso de mediación, tal como se realizó en este caso:
 - ¿Qué acciones se llevaron a cabo antes del proceso de mediación?
 - ¿De qué manera se establecieron las reglas del proceso de mediación?
 - ¿Cómo transcurrió el momento en el que cada participante cuenta su versión del conflicto, así como los sentimientos que este les ha provocado?

EJERCICIO. PARA REFLEXIONAR Y COMPARTIR (CONTINUACIÓN)



- ¿Qué elementos indican que se llevó a cabo el momento de aclarar el problema, parafraseando y poniéndose en el lugar de la otra persona?
- ¿De qué manera se llevó a cabo la propuesta de soluciones por cada una de las partes?
- ¿Cuáles fueron los acuerdos tomados en este caso y de qué manera se formalizaron? ¿Se definió alguna forma de dar seguimiento a los acuerdos?

3. ¿Qué les aportó el análisis de este caso de mediación escolar?

CÍRCULOS DE DIÁLOGO CON LAS Y LOS ESTUDIANTES

Los círculos de diálogo son conocidos también como círculos de paz y forman parte del llamado enfoque restaurativo en la resolución de conflictos. Se le llama restaurativo porque promueve el diálogo colectivo orientado a comprender las causas que originaron un conflicto, así como a identificar alternativas para la reparación del daño, facilitando la reinserción al grupo de quienes han sufrido y ejercido violencia (Pranis, Stewart y Wedge, 2003).

Los círculos de paz se basan en formas de resolución de conflictos de pueblos originarios de distintos países del mundo, incluyendo México. El principio básico que los sostiene es reconocer que cuando dos o más personas entran en conflicto, toda la comunidad se ve afectada. Por ello, la estrategia consiste en enfrentar los conflictos de manera constructiva, acompañando al ofendido y también al ofensor para que se haga consciente del mal que ha causado, con la participación de los miembros de la comunidad como “un todo” que ha sido afectado por esa situación (Pulido, Martín-Seoane, y Lucas-Molina, 2013). No se trata de sancionar excluyendo, sino de reintegrar a todos los involucrados enfatizando la reparación del daño, así como la reparación de las relaciones interpersonales o intergrupales, lo cual asegura la cohesión comunitaria (Carbajal y Fierro, 2021).

¿Cómo funciona el enfoque restaurativo en un proceso de resolución de conflictos?

Se forma un círculo que simboliza una comunidad, el cual puede involucrar a todo el grupo, a uno o dos acompañantes del ofensor y del ofendido, y a una persona adulta, quien fungirá como dirigente del círculo. El dirigente está encargado de coordinar el proceso y de establecer los términos en los que se dará el diálogo (respeto, veracidad, comprensión). Algo caracterís-

¿CÓMO LOGRARLO? **DIALOGANDO**

tico de esta metodología es facilitar la participación equitativa de todos los miembros del círculo por medio de un objeto que otorga el uso de la palabra (en inglés es denominado *talking piece*), el cual circulará entre todos los participantes. Este objeto simboliza la oportunidad que cada uno de los miembros del círculo tiene para compartir su perspectiva de cómo sucedieron las cosas y cómo se vieron afectados por esta situación. El ofensor también tiene la oportunidad de explicar las razones por las cuales actuó de esa manera. A modo de cierre, el dirigente del círculo invita a los participantes a proponer alternativas con vistas a acordar formas de reparar el daño, siempre teniendo en mente la reinserción del ofensor a la comunidad (Carbajal y Fierro, 2021).

El enfoque restaurativo ha mostrado tener un índice de *reincidencia significativamente menor en comparación con el enfoque punitivo* (Bickmore, 2011; Morrison, 2006). La explicación de esta diferencia es que las y los estudiantes comprenden las consecuencias de sus actos dentro de un contexto comunitario. Se parte del supuesto de que, construyendo un sentido de pertenencia y vínculos comunitarios solidarios, hay menos posibilidades de que las y los estudiantes se sientan en disposición de ofender y violentar a otros compañeros o compañeras (Morrison y Vaandering, 2012).

De manera general, los círculos de diálogo o círculos de paz pueden dividirse en tres grandes grupos:

- a) Círculos para conversar.
- b) Círculos para reflexionar sobre conflictos sociales.
- c) Círculos para resolver conflictos involucrando al grupo-clase.

Círculos para conversar

Se trata de espacios que promueven un diálogo informal entre las y los estudiantes sobre cualquier tema de clase o de interés del grupo, con el propósito de crear confianza y practicar distintas habilidades comunicativas y socioemocionales. Las actividades curriculares ofrecen oportunidades para propiciar puestas en común, momentos de reflexión, compartir experiencias o expresar puntos de vista distintos. Es así que esta práctica va aportando elementos que preparan a las alumnas y los alumnos para impedir que los conflictos que se presentan escalen a violencia, a la vez que se desarrollan habilidades y capacidades para resolver de manera dialógica los conflictos que ya se presentaron, involucrando al grupo clase.

Algunos ejemplos de conversaciones en círculo que hemos podido observar en las aulas son hablar sobre el tipo de música favorita y las actividades deportivas preferidas, crear historias o cuentos de manera colectiva, compartir alguna situación graciosa o importante que hayan vivido las y los estudiantes durante la semana en curso, hablar acerca de temas difíciles que viven las alumnas y los alumnos en sus vecindarios o comunidades, y hablar de sus sentimientos o tensiones a partir de situaciones de aula.

Este tipo de círculos abre la posibilidad de iniciar conversaciones sobre temas sencillos y cotidianos, para después compartir asuntos de mayor importancia, tanto personales como del propio grupo.

Círculos para reflexionar sobre conflictos sociales

Estos círculos ofrecen valiosas oportunidades para promover la *formación dialógica y argumentativa de las y los estudiantes*, a partir de la discusión de situaciones sociales o de temas de su interés que los lleven a visualizar alternativas de cambio social (Magendzo, 2003). Algunos de los temas por analizar pueden ser la libertad de expresión y sus límites, la inseguridad, la migración, la violencia en el entorno social, entre otros.

En la voz de Mariana (maestra de tercero de telesecundaria):

Identifico puntos clave en el desarrollo de mi intervención. El primero fue trabajar día a día a través de conversaciones con todo el grupo, en la importancia de no normalizar la violencia. Fue un trabajo muy complejo, pues era lo que les tocaba vivir cotidianamente [a los estudiantes] y el hecho de saber que no tiene por qué ser así les hizo comenzar a poner su granito de arena. Hacerles saber que eran capaces de ser partícipes en una pequeña transformación comenzando por su persona fue muy valioso. Regularse a ellos mismos fue un primer paso en esta invitación a la transformación.

Estos espacios de reflexión les permitieron hacerse conscientes en todo momento de que la violencia no es normal, aunque estuvieran acostumbrados a experimentarla, darles la opción de no aceptarla e intentar cambiar esta condición, comenzando con su persona; eso siendo realistas y no regalándoles un oasis esperanzador de una transformación total de su contexto, pero posible desde lo personal. Descubrir su capacidad de transformación, retarlos a hacerla y que tomaran la decisión de trabajarlo fue de lo más valioso en mi trabajo (Gutiérrez, 2023, p. 75).

Círculos para resolver conflictos involucrando al grupo-clase

Se trata de una estrategia de resolución de conflictos que puede ser utilizada para atender situaciones de faltas leves como interrupciones, indisciplinas y conflictos entre estudiantes, así como situaciones conflictivas que ya escalaron a violencia. En este último caso, los círculos de paz se orientan a reparar el daño causado al tejido social de la comunidad-aula, tanto a partir de la atención de la o el estudiante ofendido, como de la reintegración al grupo del ofensor por medio de la participación de los miembros de la comunidad. En otras palabras, el enfoque restaurativo en lugar de tener como objetivo central sancionar y separar al infractor, se centra en sensibilizarlo para que comprenda el daño causado, lo repare

y estreche vínculos con todas las compañeras y los compañeros de clase, incluyendo al estudiante ofendido. Este enfoque responde a la pregunta: ¿Cómo podemos apoyarnos para mejorar las relaciones entre los miembros de este grupo?

La maestra Pilar nos muestra cómo condujo un círculo de este tipo con su grupo de quinto de primaria:

Después de leer un texto introductorio sobre el tema de “El perdón”, la maestra Pilar pide a sus estudiantes que acomoden las sillas en forma de círculo. Una vez que ya están sentados, les pide que cierren los ojos y les recuerda tres principios básicos para tener una conversación en el círculo: 1) Vamos a hablarnos con mucho respeto, 2) la participación es voluntaria y 3) lo que se habla en el círculo, permanece en el círculo.

Con una voz suave les dice: “Aquí en este salón hemos tenido problemas, roces y lo más triste es que hasta golpes hemos recibido de unos y otros. (Lentamente) Si sientes esa necesidad de hablar con una persona con la intención de arreglar un problema, te invito a que lo hagas en este momento. Y también si sientes la necesidad de expresar que alguien te ha ofendido de alguna manera, ahorita es el momento de arreglarlo. Es para mejorar, para convivir, es para ser mejores personas”.

El grupo está a la expectativa y permanece en silencio. De pronto, Eddy (un niño que pertenece a una pandilla) se pone de pie y le pide perdón a Felipe por haberlo golpeado unos días antes. Eddy toma asiento, y Amalia, una niña que presentaba comportamientos muy agresivos, le pide una disculpa a Clau por haberse enojado y haberle dado una cachetada. Se pone de pie y le da un abrazo a Clau. El grupo se emociona y aplaude. Amalia voltea hacia Eddy y le dice: “No me gusta que me digas jirafa”. La maestra le pide a Amalia que le explique a su compañero por qué no le gusta que le digan así. La niña responde: “Porque me ofende”. Eddy se disculpa por llamarla así.

El círculo continúa en orden. Un total de 13 estudiantes (ocho niños y cinco niñas) se piden disculpas mutuamente por diversas razones: ponerse apodos como el Marciano o la Gorda, por insultarse, golpearse, patearse, por no dejar a las niñas jugar fútbol. Algunas niñas piden disculpas por contar “chismes” sobre los niños.

La maestra pregunta: “¿Qué compromisos podemos hacer para no ofendernos en el futuro?”. Tres estudiantes responden: “Respetarse mutuamente”, “no ponernos apodos” y “no golpearnos”. La maestra escribe en el pizarrón estos tres compromisos. Una niña se levanta y pide la palabra. Voltea a ver a sus compañeros y dice: “Aquí hemos hablado de que hay muchas cosas que no nos gustan. Yo les propongo que de ahora en adelante ya no nos ofendamos”. La maestra pregunta: “¿Estamos de acuerdo con eso?” Todos gritan: “¡¡¡Síiiiiiiiiiii!!!”. La maestra dice: “Entonces vamos a darnos un abrazo”. Las y los estudiantes se abra-

zan unos a otros con gran euforia por varios minutos (Carbajal, 2018).

Al realizar una entrevista grupal a varios estudiantes que participaron en los círculos, algunos comentan:

Me gustan los círculos porque allí sacamos nuestro coraje y nos perdonamos. Una niña dice: “A mí me gustan los círculos porque todas las cosas malas quedan fuera. Y todas las cosas buenas quedan dentro del círculo” (Carbajal, 2018).

ILUSTRACIÓN 7. CÍRCULO



¿CÓMO LOGRARLO? **DIALOGANDO**

Estos testimonios muestran cómo es que aun en entornos de fuerte violencia social, los círculos representan un espacio de seguridad afectiva, de encuentro y de reparación del tejido social del grupo. Se observa también que los conflictos y las violencias se reducen significativamente; sin embargo, incluso así se presentarán situaciones que será necesario atender.

A manera de resumen, en la siguiente tabla presentamos algunos ejemplos de estrategias didácticas orientadas a promover el desarrollo de habilidades y disposiciones para la *resolución pacífica de conflictos* en tres espacios de intervención: el aula, la escuela y el espacio sociocomunitario.

TABLA 4. EL CAMINO DEL DIÁLOGO EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Resolución de conflictos			
Estrategias formativas para la construcción de una paz duradera	Espacios de intervención		
	Estrategias de aula (ejemplos)	Estrategias a nivel de escuela (ejemplos)	Espacio sociocomunitario (ejemplos)
Desarrollo de habilidades socioemocionales	Aprovechar las situaciones de conflicto que se presentan en el aula para poner en práctica el manejo de emociones, la comunicación asertiva, la autorregulación y el diálogo. Utilizar los contenidos académicos que sean pertinentes para introducir a las y los estudiantes en el manejo dialógico de los conflictos.	Implementación de talleres formativos dirigidos al equipo docente y directivo, para desarrollar el manejo de emociones, la toma de perspectiva, la empatía, la comunicación asertiva y otras habilidades.	Realización de talleres con padres y madres de familia para apoyar el desarrollo de sus habilidades y competencias socioemocionales, enfocando las relaciones con sus hijas e hijos.
Mediación de adultos	Utilizar los conflictos que se presentan en el aula como oportunidades para aplicar la mediación dirigida por docentes, lo que supone que las y los alumnos pongan en práctica la escucha activa, la toma de perspectiva, la negociación y la toma de decisiones para llegar a acuerdos.	Crear oportunidades de capacitación dirigidas a docentes y directivos para aprender a utilizar la mediación como una herramienta formativa. Poner en práctica estrategias de mediación, en situaciones de conflicto que puedan presentarse entre docentes y padres de familia, o entre los mismos padres de familia.	Propiciar la creación de oportunidades de formación para padres y madres de familia, en las cuales aprendan a desarrollar habilidades para la mediación de conflictos en la vida cotidiana familiar.
Mediación entre pares	Crear oportunidades de formación para que las y los estudiantes aprendan a mediar situaciones de conflicto entre sus compañeros. Poner en práctica estas habilidades en situaciones de conflicto que se presenten en el aula.	Aprobar en las escuelas una política de utilización de la mediación de conflictos entre alumnas y alumnos como recurso formativo para ser impulsado en los planteles. Asegurar la formación de docentes y estudiantes como mediadores. Utilizar la mediación entre pares como una estrategia para atender situaciones de conflicto entre los propios docentes.	Apoyar la formación de padres y madres de familia en la mediación entre pares como herramienta en el manejo de conflictos domésticos. Poner en práctica las habilidades de mediación de conflictos en situaciones simuladas o en conflictos reales entre padres y madres de familia.

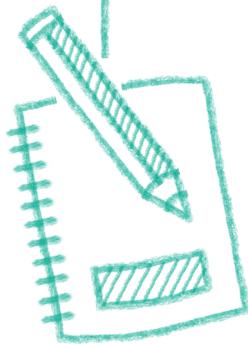
TABLA 4. EL CAMINO DEL DIÁLOGO EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS (CONTINUACIÓN)

Resolución de conflictos			
Estrategias formativas para la construcción de una paz duradera	Espacios de intervención		
	Estrategias de aula (ejemplos)	Estrategias a nivel de escuela (ejemplos)	Espacio sociocomunitario (ejemplos)
Círculos de diálogo o círculos de paz	Preparación para el abordaje de conflictos: propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales en el grupo de clase, como respetar turnos en el uso de la palabra, escucha activa y aprender a practicar la confidencialidad en lo conversado. Atender de manera colectiva una situación de conflicto que se presenta en clase, con el propósito de reparar el daño causado a la persona agredida y reintegrar al grupo-aula al ofensor, reforzando así el sentido de comunidad.	Aprobar en las escuelas una política de utilización de los círculos de paz como recurso formativo para ser impulsado en los planteles. Asegurar la formación de docentes en el manejo de círculos de paz. Utilizar los círculos de paz como una estrategia para atender situaciones de conflicto entre los propios docentes.	Apoyar la formación de padres y madres de familia en el uso de los círculos de paz como herramienta en el manejo de conflictos domésticos. Poner en práctica la estrategia de círculos de paz en situaciones simuladas o en conflictos reales entre padres y madres de familia.

Fuente: Carbajal y Fierro, 2021.

Seguramente nos hemos identificado con alguna de estas estrategias para abordar los conflictos de manera pacífica en nuestras aulas y escuelas. En la propia experiencia docente: ¿A cuál o cuáles estrategias les hemos dado preferencia? ¿Qué espacios hemos abierto y qué oportunidades hemos ofrecido para que las y los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para un manejo constructivo del conflicto? ¿Qué resultados hemos obtenido? Estas y otras preguntas nos ayudan a reflexionar sobre nuestras prácticas normativas en distintos ámbitos del espacio escolar y cómo estas han contribuido (o no) a construir una paz duradera en nuestras escuelas.

EJERCICIO. PARA REFLEXIONAR Y COMPARTIR



Este espacio invita a revisar las propias prácticas puestas en juego en situaciones de conflicto en el aula y en la escuela:

1. Formar equipos de tres a cuatro personas y compartir alrededor de las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué tipo de estrategias hemos utilizado con más frecuencia en situaciones de conflicto?
 - ¿Qué oportunidades hemos ofrecido en la escuela para que las y los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para un manejo constructivo del conflicto?
 - ¿Qué resultados hemos obtenido?
2. En plenaria se puede hacer un balance sobre la manera en que las prácticas normativas en distintos ámbitos del espacio escolar han contribuido (o no) a construir una paz duradera en las propias escuelas.



El camino de la contención

para atender la disrupción, la indisciplina y los comportamientos violentos

Atender la disrupción, la indisciplina y los comportamientos violentos

1 ¿Qué es la contención en la escuela?

Es el conjunto de estrategias que ayudan a regular comportamientos disruptivos, indisciplinas o actos violentos en el aula y en la escuela. Puede implicar la aplicación de reglamentos, pero también, y más importante aún, se trata de **aprovechar el conflicto como una oportunidad educativa**, desde una perspectiva formativa y no punitiva.

2 ¿Qué tipos de faltas se atienden?

- **Disrupción:** actos que interrumpen la dinámica del aula por desinterés o falta de conexión con la tarea.
- **Indisciplina:** desafío constante a normas o autoridades, sin llegar a la violencia.
- **Violencia:** conductas que dañan, excluyen o humillan.

3 Dos rutas de contención

1. **Contención normativa**
Basada en la **autoridad y protocolos** ante faltas leves, graves o delitos. Es necesaria, pero limitada si no se complementa con lo formativo.
2. **Contención formativa**
Busca desarrollar empatía y autorregulación. Es una intervención pedagógica que **transforma el castigo en aprendizaje**. Se basa en el diálogo, el ejemplo docente y el compromiso emocional.

Contener no es imponer; es sostener, formar, cuidar.

Historias que trazan este camino

La maestra **Mariana** introdujo en su aula una guía de cuatro preguntas antes de hablar: “¿Quieres decirlo? ¿Puedes decirlo? ¿Debes decirlo? ¿Lastima a alguien?” Con ello, sus estudiantes construyeron una cultura de respeto.

La maestra **Pilar** no castigó a un alumno violento: lo contuvo emocionalmente, lo ayudó a reflexionar y lo invitó a pasar el recreo con ella. Convirtió una sanción en una experiencia formativa y reparadora.

4

5

6

Herramientas clave de la contención formativa

- ✓ Explicar el sentido de las normas.
- ✓ Modelar el comportamiento esperado.
- ✓ Fomentar la autorregulación emocional.
- ✓ Escuchar antes de sancionar.
- ✓ Buscar soluciones dialogadas con el grupo.

Un principio esencial

La sanción no sustituye a la pedagogía. Formar en el respeto requiere más que castigar: requiere confiar en que cada estudiante puede aprender a actuar de otro modo.

Como hemos señalado, en la vida de las aulas es inevitable la presencia de conflictos. Por ello, las y los docentes juegan un papel importante en lo que se conoce como *contención*, es decir, poner en juego un conjunto de herramientas de intervención orientadas a apoyar el control de comportamientos de las y los estudiantes, ya sean *disrupciones*, *indisciplinas* o comportamientos violentos. Mediante la aplicación de reglamentos escolares y de actividades formativas se espera desalentar la aparición o la reincidencia de este tipo de comportamientos.

Vamos a entender por *disrupción* aquellas conductas de las y los estudiantes que desafían las normas del trabajo en el aula, es decir, que se oponen a la tarea y al trabajo del aula. Las *disrupciones* muchas veces se dan por falta de interés o motivación en las tareas de clase. La *indisciplina*, en cambio, supone un constante desafío por parte de las y los estudiantes hacia ciertas normas escolares y hacia la autoridad. A diferencia de las *disrupciones*, que distraen de la tarea de clase, la *indisciplina* supone un deliberado desacato o confrontación hacia ciertas normas establecidas en el aula o en la escuela. Por último, *los comportamientos violentos* implican una manera de relacionarse que provoca daño, destrucción o rechazo (Tello y Furlán, 2016).

Las estrategias de contención pueden ser de dos tipos: las primeras descansan en el ejercicio de la autoridad y se basan en lo establecido en los protocolos y reglamentos. De acuerdo con la falta cometida, ya sean faltas leves, faltas graves o delitos, se establecen las sanciones correspondientes.

El segundo tipo de estrategias de contención son formas de intervención que se llevan a cabo cuando se da una situación de agresión o un comportamiento inadecuado y que van más allá de la simple aplicación de una sanción ante una falta. A este tipo de intervenciones se les llama de *contención formativa* (Bickmore, 2011), porque se proponen facilitar la comprensión sobre el sentido de las normas, considerando la puesta en práctica de ciertas habilidades socioemocionales, como la autorregulación y la empatía (Fierro y Carbajal, 2003). La contención formativa es, además –como su nombre lo indica–, una oportunidad para modelar formas de comportamiento no violento, haciendo de los conflictos e incidentes una oportunidad educativa.

Si bien los docentes están obligados a aplicar los protocolos y reglamentos según la falta cometida, hay múltiples opciones que están más allá de la orientación punitiva que normalmente tienen esos instrumentos. Como podrá verse a continuación.

Delitos y faltas graves. Estrategias de contención formativa vinculadas con la aplicación de protocolos y reglamentos

En casos de delitos relacionados con el abuso sexual infantil, uso de armas en el ámbito escolar y delitos contra la salud, se aplicarán los proto-

colos específicos. Sin embargo, destacamos que en estos casos también se pueden aplicar estrategias de contención formativa con todo el grupo con el propósito de evitar que una situación parecida se vuelva a repetir. Se sugiere conducir un círculo de diálogo que gire alrededor de la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos mejorar las relaciones entre los miembros de este grupo para que no se repita una situación similar? (Pranis, s. f. y Pranis, Stewart y Wedge, 2003).

Lo mismo puede decirse de faltas graves como el acoso escolar, *bullying* y *ciberbullying*. En esos casos se aplicarán los protocolos correspondientes como respuesta inmediata. Asimismo, se pueden iniciar procesos de intervención formativa orientados a atender las causas profundas que generan estos comportamientos violentos, ya que muchos casos de acoso y *ciberbullying* se sustentan en situaciones de violencia cultural, basadas en estereotipos y prejuicios que justifican a algún tipo de discriminación a partir del color de piel, origen étnico, creencia religiosa, género, clase social o alguna discapacidad, entre otros.

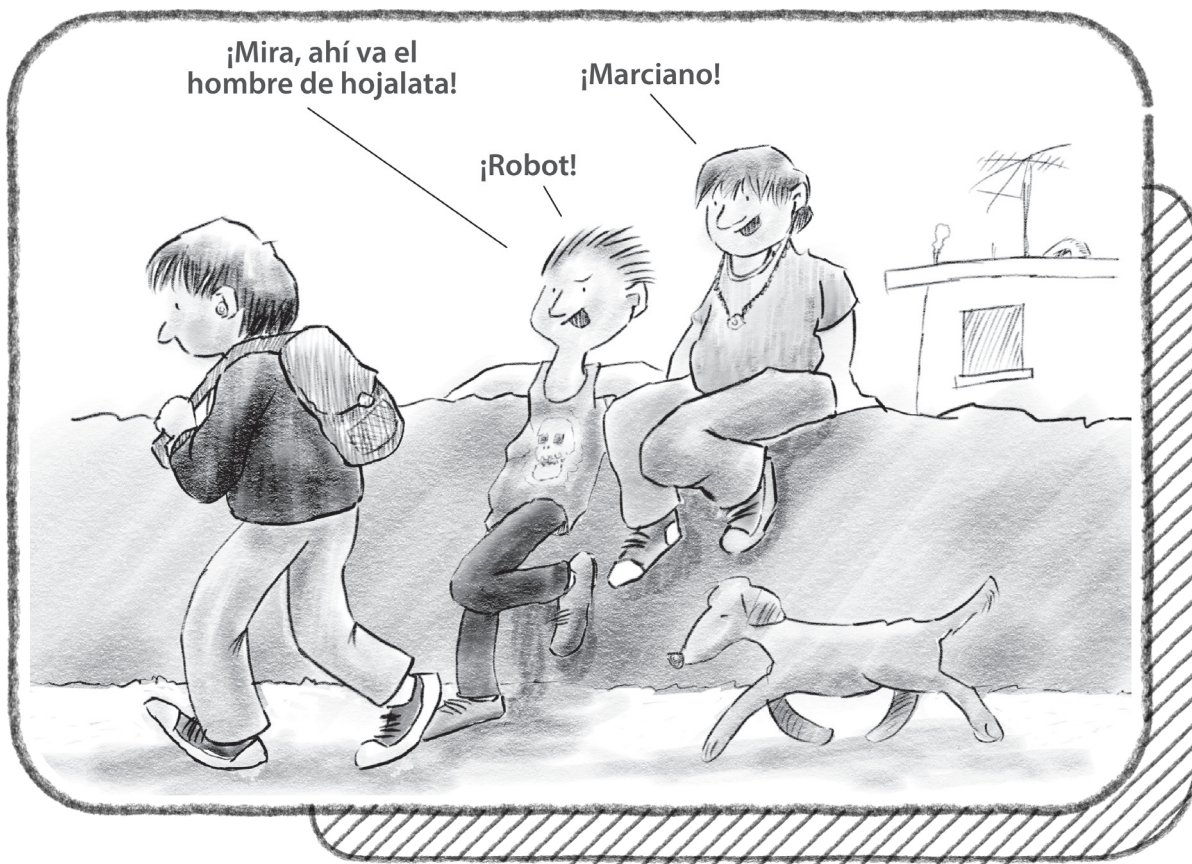
Debido a que el acoso escolar o *bullying* está basado en un abuso de poder por parte de los acosadores hacia las víctimas y representa una forma de violencia constante, se recomienda que además de la aplicación de protocolos y reglamentos se contemple un abordaje sistémico. Las estrategias de apoyo individualizado a las víctimas y el establecimiento de límites claros a los acosadores son importantes, pero no suficientes. Se necesita construir relaciones solidarias y cooperativas entre todo el estudiantado, por medio de las cuales el mismo grupo de compañeros pueda generar una “fuerza” de protección para las víctimas y de contención para los acosadores o *bullies* (Salmivalli, 1999).

Siguiendo la historia de la maestra Mariana, nos encontramos con el camino que le ayudó a aminorar el trato rudo entre sus estudiantes, así como a cuestionar y detener la situación de maltrato constante hacia un compañero con discapacidad:

Con todo el grupo promoví una manera diferente de hablar entre ellos, ya que tenían la costumbre de ser muy hirientes en su forma de comunicarse. Busqué en internet y encontré una forma de comunicación activa, la escribí en una cartulina que decía: “¿Quieres decirlo? ¿Puedes decirlo? ¿Debes decirlo? ¿Lastima a alguien?”. Si su mensaje pasaba estas cuatro preguntas, podían tomar la palabra.

Aquí se inserta la historia de Manuel, un alumno con seria deficiencia auditiva. Cuando pasaba le decían sus compañeros con mucha frecuencia en tono de burla: “¡Marciano!”, “¡Robot!”, “¡Hombre de hojalata!”, en alusión a sus aparatos auditivos (Gutiérrez, 2023, p. 63).

ILUSTRACIÓN 8. BURLAS-ROBOT



La maestra Mariana continúa con su relato: “Varios compañeros del salón tenían miedo de defenderlo, pero aprendieron a hacerlo sin violencia luego de un proceso de reflexión constante con el grupo. Esto ayudó a ir poco a poco encontrando la manera de reconocer el sufrimiento de Manuel. Un día salimos del salón y un alumno le gritó: “¡Eh, tú... robot!”, varios estudiantes se rieron, pero un compañero le dijo al alumno que gritó: “No le digas así. ¿Qué harías si tuvieras un problema como él?”. Todos se callaron (Gutiérrez, 2023, p. 63). Tiempo después, la maestra Mariana comenta que el acoso y las burlas contra Manuel cesaron.

Como podemos apreciar en el ejemplo anterior, la maestra ha propiciado con sus estudiantes un ambiente de confianza, a partir de momentos de diálogo informal sobre distintos temas. Poco a poco se ha avanzado en crear un sentido de pertenencia y de mayor implicación entre los miembros del grupo. Esto hace posible que, en un momento dado, los mismos compañeros estén dispuestos no solo a dejar de molestar a su compañero debido a su discapacidad auditiva, sino a defenderlo de un estudiante de otro salón.

A esto se refiere Salmivalli (1999) cuando habla de una fuerza de protección para las víctimas y de contención para los acosadores. En este caso, la maestra ha utilizado pedagogías que promueven la inclusión y el diálogo. Por ello, cuando se presentan conflictos de esta naturaleza, la respuesta de las y los

alumnos tiende a ser favorable. Esto pone de manifiesto que apostar por las pedagogías de reconocimiento y aprecio, apoyo mutuo y participación, hace cada vez menos necesaria la aplicación de estrategias punitivas.

Faltas leves. Estrategias de contención formativa para atender las interrupciones y la indisciplina

Como hemos mencionado con anterioridad, en el caso de las *interrupciones*, se trata de comportamientos de las y los estudiantes que alteran el trabajo en el aula y las normas establecidas para su desarrollo, lo cual refleja falta de interés en relación con la tarea pedagógica. Este tipo de comportamientos se consideran como faltas leves y suelen controlarse mediante la aplicación del reglamento escolar.

La *indisciplina*, por su parte, representa una confrontación hacia la autoridad de los docentes o hacia las normas que establece la autoridad, pero sin llegar a la agresión. La mayoría de las veces se trata de faltas menores que pueden ser atendidas de manera inmediata, ya sea por medio de llamadas de atención, el señalamiento de la falta o la indicación del comportamiento esperado.

En los siguientes párrafos mostraremos distintas maneras en las que los docentes ponen en práctica la contención formativa para atender las faltas leves relacionadas con las interrupciones e indisciplinas. La primera de ellas consiste en explicar el sentido de las normas. Estamos nuevamente en el salón de la maestra Lupita:

Recordemos que la maestra Lupita tiene un grupo numeroso de estudiantes de sexto grado, en el cual hay varios niños y niñas con necesidades especiales, incluyendo a quienes presentan conductas antisociales. Uno de estos niños es Bruno, quien pertenece a una pandilla y suele burlarse abiertamente de sus compañeros por cualquier situación que se presenta o por algún error que cometen. Lupita sabe que los reportes que Bruno ha recibido por parte de otros docentes en años anteriores no han logrado ningún cambio en él, sino que se ha hecho más retador. Por eso ella ha hecho el compromiso de “ayudarlo a contener sus impulsos”, a partir de intervenciones formativas más que punitivas, como explicar el sentido de las normas y señalar el comportamiento adecuado. Por ejemplo, durante una clase, la maestra Lupita hace una pregunta a un alumno, quien no da la respuesta correcta y Bruno de inmediato se burla de él y lo abuchea. Lupita dice pausadamente: “No vamos a burlarnos ni a hacer esos abucheos porque es una falta de respeto y en este salón todos nos vamos a respetar”. Cuando Bruno vuelve a burlarse de alguno de sus compañeros, la maestra comenta con voz tranquila: “Les recuerdo que en este salón no hay cabida para burlas ni malos tratos, todos nos respetamos”. Poco a poco, Bruno va cambiando su comportamiento tanto en el salón de clases como en el trabajo en equipo (Carbajal, 2018).

En el salón de Myriam observamos esta misma forma de proceder. Ella explica a sus estudiantes de sexto grado la razón por la cual deben atender a su llamado cuando les pide poner atención.

El grupo de sexto grado de la maestra Myriam está trabajando en equipos, por lo que las y los estudiantes hablan entre ellos. Myriam recorre el salón observando a los equipos. Una alumna se levanta y le hace una pregunta. Myriam se dirige al grupo y dice en voz alta y fuerte: “¡Atención!”. Los estudiantes siguen conversando sin atender el llamado de la maestra.

Myriam repite con la misma intensidad: “¡Atención!”. Los alumnos poco a poco guardan silencio. Myriam dice: “Les recuerdo que cuando pronuncio la palabra ‘atención’ es para darles alguna instrucción o explicación. Por eso es importante que guarden silencio cuando yo la diga. Hay una duda recurrente y les voy a explicar el ejercicio de nuevo” (Carbajal, 2018).

Una forma más de contención formativa es el modelaje, en el cual el docente actúa el comportamiento adecuado, invitando a los alumnos a imitarlo. En el siguiente ejemplo vemos cómo la maestra Lupita exhorta a dos alumnos en conflicto a ser creativos para abordar el problema de una manera no violenta. Si bien no representa una mediación, puesto que no facilita el diálogo entre ellos, sí pone las condiciones para que se atiendan las necesidades de los dos alumnos involucrados:

Durante un trabajo en equipos en el salón de sexto grado de la maestra Lupita, Daniel (un alumno con conductas antisociales) le pide a un compañero de un equipo diferente que estaba utilizando la cinta adhesiva, que se la preste. El alumno le responde que espere un momento. Daniel espera uno o dos minutos, pero se impacienta y se abalanza sobre el niño tratando de arrebatarse la cinta. El niño grita: “Mire, maestra, es otra vez Daniel”. La maestra interviene y dice de manera suave, pero firme: “Siempre que tengan algún problema busquen una solución. Háganse la pregunta ‘¿cómo puedo solucionar este conflicto?’”. Lupita toma un lápiz y enrolla un trozo de cinta adhesiva. Se lo entrega a Daniel y les dice: “Esto es muy importante en un trabajo de equipo: que cada uno de ustedes aporte ideas y que las pueden aplicar para resolver el problema”. Daniel regresa a su equipo con la cinta en el lápiz (Carbajal, 2018).

La maestra Mariana nos comparte cómo trabaja el modelaje, a la vez que promueve la escucha activa entre sus estudiantes de tercero de telesecundaria:

Les guíé para estructurar sus formas de comunicarse y procurar ser asertivos modelando con mi forma de comunicarme con ellos. Al crear un puente de comunicación entre ellos, por añadidura, se comenzaron a identificar con características, ideas y experiencias de sus

compañeros, aquellos con los que no hablaban, aquellos con los que tenían roces; descubrieron que estaban atravesando situaciones muy parecidas a las suyas.

Por parte de algunos compañeros escuché alguna vez que los estudiantes de nuestros grupos toman un poco de nosotros como docentes; por ello, es tan importante que nosotros los enseñantes seamos equilibrados en nuestro decir, en nuestro actuar y nuestro ser, pues somos punto de referencia para nuestros estudiantes. Si nosotros pretendemos fortalecer alguna habilidad socioemocional con nuestros estudiantes, es básico que aprendamos a fortalecernos en esos aspectos. Si un docente domina un tema, sabrá hacerlo más sencillo para que el alumno aprenda, de igual manera lo social y lo emocional (Gutiérrez, 2023).

Dentro de las estrategias de contención formativa cobran especial importancia aquellas orientadas hacia la autorregulación y específicamente al manejo de la ira, las cuales se dirigen a evitar que las y los estudiantes se lastimen o lastimen a otros compañeros (Bickmore, 2011; Chaux et al., 2008). Estas estrategias se pueden aplicar tanto a casos de faltas graves como a interrupciones e indisciplinas.

Las estrategias que promueven la autorregulación representan el primer paso hacia la construcción de una paz duradera, ya que contemplan el desarrollo de la autocontención, la cual es ya una habilidad socioemocional. Promover este tipo de estrategias es especialmente importante en contextos en los cuales las y los alumnos se ven constantemente expuestos a numerosos episodios de violencia en sus hogares y en sus vecindarios (Chaux et al., 2008).

Veamos un ejemplo:

En el salón de clases de quinto grado de la maestra Pilar, dos estudiantes forcejean con un dibujo en la mano. Damián se lanza con la intención de golpear a su compañera. La maestra interviene: “¿Ya nos podemos controlar? ¿Ya podemos estar en equipo compartiendo? ¿Por qué están discutiendo?”.

(Damián explica que le arrebató el dibujo que estaba haciendo para el equipo). La maestra pregunta: “¿Y de qué manera podemos solucionar eso?”.

Damián: “Que me lo pida bien”.

La maestra en tono suave, pero firme: “Entonces dile qué quieres en lugar de patearla, ¿quieres que te dé el dibujo? Entonces pídeselo, pero de una manera correcta. Recuerden que para resolver un problema es muy importante controlar nuestro enojo y no golpear, sino hablar” (Carbajal, 2018).

ILUSTRACIÓN 9. PÍDELO DE LA MANERA CORRECTA



La autorregulación permite que, en un momento de conflicto, las y los estudiantes sean invitados a reflexionar y a asumir compromisos para manejar su enojo. En otras palabras, la autorregulación comunica confianza en la capacidad del alumno para controlar sus impulsos.

Por otro lado, como veremos en el siguiente ejemplo, la autorregulación implica también un proceso de comunicación con el adulto –docente o directivo– alrededor de la falta, no es una simple acusación y establecimiento de sanciones. Tanto la confianza en la capacidad de autocontrol del alumno como la actitud comunicativa de la autoridad generan oportunidades para el desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes, la cual es un elemento central en la formación para una convivencia entendida como paz duradera.

A continuación, reproducimos un diálogo entre la maestra Pilar y sus estudiantes de quinto grado.

Felipe, un alumno de la maestra Pilar, le dice que desde la mañana Joel “le está buscando pleito”.

Maestra: “Yo también desde la mañana te noto algo raro. Cuando llegaste estabas contento, pero luego cuando entramos te noté que venías molesto. ¿O me equivoco? Y luego empezó a haber detallitos y

más detallitos. Lee por favor el último compromiso que hicimos”. (La maestra señala a los compromisos que han elaborado en el bimestre y que están colgados en la pared).

Joel lee: “Autocontrolarme”.

Maestra (en tono suave): “¿Y sí te estás autocontrolando?”.

(Joel permanece callado).

Maestra: “Antes de que ofendas a los demás, trata de autocontrolarte”.

(Hay un momento de silencio).

Maestra (en tono suave): “Tú dime, por favor, ¿qué hago? Te suspendo unos partiditos de futbol hasta que te tranquilices, porque cada vez que hay partido de futbol me traen las malas noticias de que hubo problemas. Dime qué hago, te controlas y simplemente juegas sin pelearte..., te diviertes..., y si anotaron ¡qué padre! Y si perdieron, ni modo... ¿o te quedas conmigo algunos recreos y vemos cómo juegan tus compañeros? Antes de que contestes, piénsalo. Si crees que todavía no puedes controlarte, espérate unos recreos y luego ya juegas con ellos.

Alumna: Joel le dio pamba (golpearles la cabeza con las manos) a los que perdieron en el juego a la hora del recreo.

Maestra (en tono suave): ¿Sí les diste pamba a algunos de tus compañeros?”.

Varios estudiantes: “Sí”.

Maestra: Joel, entonces yo creo que lo mejor es que a partir de mañana te quedas conmigo unos días a la hora del recreo, mientras te tranquilizas.

(Joel pone cara de enojado).

Maestra (en tono suave): No te enojés. Si los demás dicen lo que estás haciendo no es por chisme, están denunciando una situación que a ellos les está causando daño y que a ti no te va a dejar nada bueno; ni a ti ni a los demás. Fíjate bien lo que te voy a decir: no te estoy castigando, simplemente es una medida para que veas cuál es la diferencia entre pasarse un recreo bien aburrido con la maestra Pilar y pasarse un recreo bien divertido jugando con respeto, con respeto (enfatisa estas palabras), sin provocar problemas con tus compañeros. Hoy te la vas a pasar conmigo un ratito, vemos jugar a tus compañeros y hasta puede que nos emocionemos con los goles que metan. Muy bien, se termina este tema y continuamos con la clase (EE-P2-19).

En entrevista, la maestra Pilar comparte la siguiente reflexión:

Cuando hacen un compromiso y luego surge un conflicto, yo les digo: “Quizá hoy no se pudo, pero ya veremos mañana”. Yo les doy confianza, por un lado, pero por el otro, soy firme. La mayoría de las veces les digo: “Tú quedaste que ibas a hacer esto..., si no quieres hacerlo no hay ningún problema, ya dialogaremos de qué otra manera podemos solucionar este problema”. Siempre los involucro para encontrar posibles soluciones a los problemas que se presentan. Ellos mismos van dando alternativas, pero cuando consulto a todo el grupo a veces son muy drásticos: “Córralo de la escuela” o “péguele duro”... entonces entro yo y les pregunto: “¿Y con eso se soluciona el problema? ¿Con eso X va a salir adelante y va a comprender que eso hace daño a los demás y lo daña también a él?”. Trato de hacerlos reflexionar sobre otras formas de solucionar los problemas, de buscar formas que sean más educativas y de las que todos podamos aprender (EP2-19).

ILUSTRACIÓN 10. ¿Y CON ESO VA A SALIR ADELANTE Y VA A COMPRENDER?



Los ejemplos anteriores han mostrado distintas maneras de apoyar a las y los estudiantes para que, al comprender el sentido de las normas, así como las consecuencias de sus acciones, desarrollen la capacidad de autorregularse y de visualizar la posibilidad de resolver sus conflictos por la

vía no violenta. El modelaje de este tipo de comportamientos por parte de los docentes representa en sí mismo una experiencia formativa.

Ahora bien, puesto que las interrupciones e indisciplinas son las que se dan con mayor frecuencia y representan el mayor desgaste para los docentes, es importante tener en cuenta que las causas de fondo de estos comportamientos son muchas veces el desinterés, la desmotivación y la falta de sentido que ciertas prácticas escolares tienen desde el punto de vista de las y los estudiantes. La maestra Pilar nos comparte su experiencia cuando le asignaron una escuela en la que ningún maestro o maestra quería trabajar, debido al contexto tan violento en el cual estaba localizada.

Yo llegué ahí porque no había otra opción. Llegué con mucho miedo y quería mi cambio. Me quedé porque me sensibilicé con la problemática de los niños. Yo no aceptaba que los niños estuvieran tan sucios y que fueran tan dispersos, pero me enteré de la realidad de cada uno de ellos y empecé a cambiar. Fue un fracaso cuando llegué. Todos mis métodos no funcionaron. Tenía 15 años de maestra en una escuela particular y al llegar a esta escuela pública nada me funcionaba, mucho menos ser una maestra impositiva. Mientras más trataba de imponer una disciplina, más se rebelaban y me retaban. En general, los alumnos de esta escuela son muy desafiantes porque muchos de ellos pertenecen a pandillas y a veces son rivales y responden muy duro. Así que al principio fue un fracaso total, pero cuando vi que todo mundo les había fallado, decidí quedarme y ya llevo 16 años trabajando aquí. Cada uno de los niños y las niñas vivía situaciones muy lastimosas.

Lo principal y lo primero que hago es ganarme su confianza. Es una tarea muy difícil, pero también es un elemento muy valioso. En esas primeras experiencias aprendí qué hacer para motivarlos a aprender. En los primeros dos meses enseñé contenidos, pero mi prioridad es sensibilizar sus corazones y a eso le dedico tiempo. Son muy desconfiados, entonces me gano su confianza interesándome por sus sentimientos y por sus vidas. A veces voluntaria o involuntariamente me comparten cosas de sus familias, de las experiencias que viven en la colonia con sus bandas o de sus amigos. Una vez ganada la confianza, entonces trabajamos como un equipo, trato de que cada uno de ellos se sienta parte importante del grupo, que desarrollen el sentido de pertenencia al grupo y en todo esto el diálogo ha sido fundamental. Invierto mucho tiempo en estar dialogando con ellos, pero es muy provechoso que los niños hablen. Les gustan mucho los problemas sociales a nivel local o a nivel municipal. Por ejemplo, sexualidad, drogadicción, salud, alcoholismo, pandillerismo, a los riesgos que estamos expuestos. O me dicen “maestra, sucedió esto”, y entonces empezamos a dialogar sobre lo que a ellos les interesa. Es el primer tema de la mañana. Yo les digo que los seres humanos somos tales porque tenemos el derecho de reír, de llorar, de hablar. Cuando ellos abren sus corazones también se modifican sus conductas porque la mayoría de las veces están a la defensiva porque están en un medio hostil (EP2-19).

El testimonio de Pilar, así como el de la maestra Mariana al hacer referencia a sus prácticas de inclusión, muestran la importancia de reconocer las necesidades personales y académicas de las y los estudiantes, además de abrir espacios de participación para que las y los alumnos puedan expresar sus pensamientos y sentimientos. Ambas maestras comprendieron la importancia de poner en juego estrategias pedagógicas que partan del interés de las y los alumnos y que vinculen sus experiencias de vida con los contenidos curriculares, de tal manera que estos se vuelvan significativos y aplicables a su realidad.

La investigación muestra que cuando las y los estudiantes tienen la oportunidad de discutir en grupo, debatir y deliberar sobre problemas que viven en sus comunidades, dilemas morales o temas controversiales, las interrupciones e indisciplinas disminuyen significativamente (Curwin y Mendler, 2003; Fierro y Carbajal, 2003). Esto nuevamente nos remite a la reflexión acerca de la importancia de las prácticas pedagógicas y de gestión que promuevan el reconocimiento y el aprecio (inclusión), la colaboración y el apoyo mutuo en actividades académicas (la equidad), así como la participación, el diálogo y el compromiso grupal como el gran continente de asuntos que requiere ser revisado y transformado.

En la siguiente tabla presentamos algunos ejemplos de **contención de comportamientos antisociales de las y los alumnos, así como de estrategias formativas** para atender situaciones de interrupción, indisciplina o violencia en tres espacios de intervención: el aula, la escuela y el espacio sociocomunitario.

TABLA 5. CAMINOS PARA ATENDER LAS SITUACIONES DE INTERRUPCIÓN, INDISCIPLINA O CUANDO LOS CONFLICTOS HAN ESCALADO A VIOLENCIA

Ejemplos por tipo de faltas	Contención		
	Espacios de intervención		
	Estrategias de aula (ejemplos)	Estrategias a nivel de escuela (ejemplos)	Espacio sociocomunitario (ejemplos)
Delitos: introducción de armas punzocortantes al aula	Aplicación de reglamentos y de protocolos diferenciados. Intervenciones formativas: involucrar a las y los estudiantes en procesos de reflexión y en acciones de trabajo en el aula que estén dirigidas a explicar a los compañeros los riesgos asociados a la portación de armas en las escuelas.	Aplicación de reglamentos y de protocolos diferenciados. Intervenciones formativas: integrar a estudiantes que han cometido este tipo de faltas y comisionarlos en tareas en favor de la escuela y los compañeros, teniendo en cuenta que no sean tareas denigrantes para ellos.	Integrar en la agenda de reuniones periódicas con padres de familia, un espacio para explicar el sentido de las intervenciones formativas vinculadas a delitos. Estimular la realización de acciones de este mismo tipo en sus hogares.

TABLA 5. CAMINOS PARA ATENDER LAS SITUACIONES DE DISRUPCIÓN, INDISCIPLINA Y/O CUANDO LOS CONFLICTOS HAN ESCALADO A VIOLENCIA (CONTINUACIÓN)

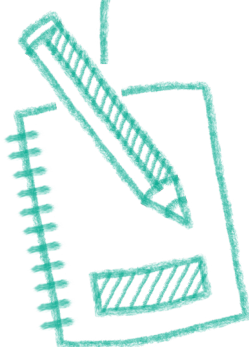
Contención			
Ejemplos por tipo de faltas	Espacios de intervención		
	Estrategias de aula (ejemplos)	Estrategias a nivel de escuela (ejemplos)	Espacio sociocomunitario (ejemplos)
Faltas graves: acoso escolar o bullying	Aplicación de reglamentos y de protocolos diferenciados. Intervenciones formativas: brindar apoyo emocional tanto a quien ha ejercido la violencia como a quien la ha sufrido, así como a los observadores. Involucrar al grupo de clase (círculo de diálogo o de paz) en la reflexión sobre la manera en que se han visto afectados por la situación de violencia, así como la forma en que pueden apoyar a sus compañeros para que no se repita esta situación.	Aplicación de reglamentos y de protocolos diferenciados Intervenciones formativas: crear comisiones de estudiantes que se involucren en tareas de apoyo relacionadas con el desarrollo de comportamientos prosociales de alumnos más pequeños.	Creación de espacios de reflexión con padres y madres de familia, alrededor de la problemática del acoso, así como de la importancia y el sentido de las estrategias formativas que la escuela lleva a cabo. Conversar con padres y madres de familia sobre posibles apoyos en casa para las y los estudiantes ante situaciones que los coloquen como víctimas o agresores en situaciones de acoso. Orientar a los padres y madres de familia en la forma de fomentar en casa la empatía (aprender a ponerse en el lugar del otro).
Faltas leves Ejemplos de normas: guardar silencio, poner atención, mantener limpio el patio de la escuela, no correr en los pasillos	Aplicación del reglamento. Intervenciones formativas: explicar el sentido de las normas, indicar y modelar el comportamiento adecuado, anunciar consecuencias, invitar al alumnado a ponerse en el lugar del otro, entre otras. Dinamizar el trabajo del aula con vistas a lograr mayor interés por parte de las y los estudiantes. Integrar sus aportes, experiencias y saberes a los contenidos académicos de clase.	Aplicación del reglamento. Intervenciones formativas: explicar el sentido de las normas, indicar consecuencias, promover la creación de comisiones rotativas de estudiantes que apoyen el cuidado de áreas comunes y que se involucren en el cuidado de otros alumnos, por ejemplo, para la prevención de accidentes.	Reforzar los espacios de diálogo entre docentes y padres de familia alrededor del sentido formativo de las normas de aula y escuela. Reflexionar la importancia de construir una convivencia pacífica en las escuelas.

Fuente: Carbajal y Fierro, 2021.

Este último camino de paz tiene el gran desafío de que se lleva a cabo después de que se ha cometido algún tipo de falta. Por lo tanto, se trata de un tipo de intervención reactiva, es decir, posterior a los incidentes en los que se han cometido faltas. El gran equívoco es considerar que la actuación formativa es una especie de premio o privilegio que se pierde y, por tanto, solo puede ponerse en uso cuando la vida del aula o la escuela marcha de manera regular. La teoría de convivencia, en cambio, sostiene que el contemplar intervenciones y sanciones formativas orientadas a

reflexionar sobre la propia actuación o a reparar el daño de manera proporcional y razonable a las faltas, es de gran ayuda para interiorizar cuál es el sentido profundo de las normas y por qué es importante respetarlas. Cuando este tipo de intervención está ausente, las y los estudiantes simplemente reaccionan en función de evitar el castigo sin más reflexión ni compromiso de su parte.

EJERCICIO. PARA REFLEXIONAR Y COMPARTIR



Este ejercicio anima la reflexión sobre el manejo formativo de procesos de contención en el aula o en la escuela.

1. En grupos de tres a cuatro personas se invita a recuperar y analizar experiencias en las cuales han logrado atender alguna falta, leve o grave, considerando algún tipo de intervención formativa, ya sea la reparación del daño causado a otras personas, la reflexión sobre las consecuencias de las propias acciones, el diálogo en el grupo de clase acerca de situaciones conflictivas que enfrentan, entre otras. Compartir:

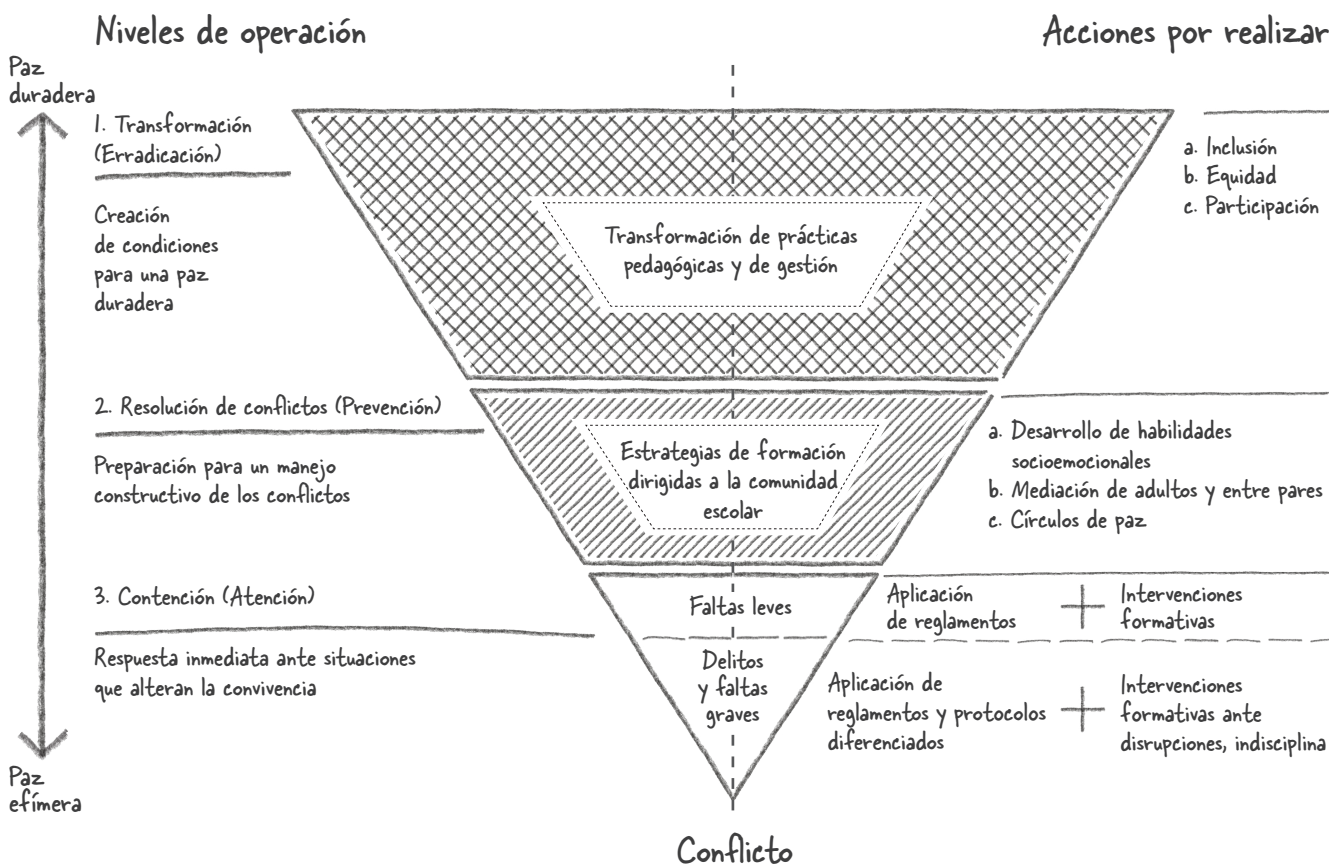
- ¿Qué han aprendido a partir de estas experiencias?
- Si no se han animado a incursionar en este tipo de estrategias, ¿a qué se debe?
- ¿Consideran posible invitar a la reflexión a quienes participan en alguna falta leve como interrupciones e indisciplinas, o aun en faltas graves? Argumenten su punto de vista.

2. En plenaria, pongan en común lo principal que se compartió en los equipos. Hagan un balance:

- ¿Predomina la generación de oportunidades formativas asociadas a los procesos de contención?
- O por el contrario, ¿las sanciones ocupan exclusivamente la atención en caso de faltas leves o graves?
- ¿Qué consecuencias tiene el que predomine uno u otro enfoque?

A continuación, presentamos la imagen que hemos denominado Modelo de convivencia en acción:

ESQUEMA 3. MODELO DE CONVIVENCIA EN ACCIÓN



Fuente: Carbajal y Fierro, 2021.

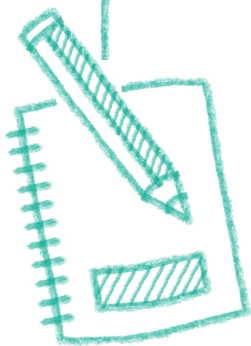
Esta figura, en la cual se invierte la imagen del triángulo, permite mostrar de manera gráfica la importancia y la prioridad de las estrategias formativas que promueven la inclusión, la equidad y la participación, así como la resolución dialógica de los conflictos. La premisa detrás de estas pedagogías radica en que en la medida en que se generen las condiciones para que cada estudiante se sienta reconocido y valorado (inclusión), para que el apoyo mutuo y la colaboración sea una forma cotidiana de abordaje de los contenidos académicos en el aula (equidad), para que el diálogo colectivo y las aportaciones de las y los estudiantes sean guiadas por un compromiso centrado en el bienestar del grupo y de la sociedad (participación), y los conflictos se resuelvan de forma pacífica, habrá menos necesidad de aplicar los reglamentos y los protocolos.

En otras palabras, en la medida en que se construyan lazos comunitarios solidarios en las aulas y en las escuelas, las y los estudiantes tendrán una mejor disposición para aprender los contenidos académicos y habrá menos probabilidades de que se ofendan y maltraten entre compañeros (Morrison y Vaandering, 2012).

¿CÓMO LOGRARLO? CONTENIENDO

EJERCICIO. PARA REFLEXIONAR Y COMPARTIR

Como una manera de recapitular lo expuesto a lo largo de este texto, se propone como último ejercicio el siguiente:



1. Se forman equipos de tres a cuatro personas para reflexionar y comentar alrededor de la pregunta: En síntesis, ¿qué estamos haciendo para construir la convivencia en nuestras aulas o escuelas? Utilicen la imagen del Modelo y consideren aspectos como los siguientes:
 - Visto el modelo en conjunto, ¿cuál es el tipo de estrategias que están puestas en juego en nuestras aulas o escuelas?
 - ¿Qué nivel privilegian? (contención, resolución de conflictos, transformación de prácticas pedagógicas y de gestión).
2. En plenaria y utilizando una versión impresa o proyectada del Modelo de convivencia, hacer un balance en cuanto al tipo de acciones que están fortaleciendo en sus aulas y escuelas la construcción de convivencia. Asimismo, comentar qué les aporta este Modelo de cara a lo que es necesario reforzar más con sus estudiantes.
3. Nosotras elegimos un triángulo para representar el Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar.
 - En su opinión, ¿este esquema es adecuado? ¿Por qué?
 - Si pudieran elegir otra imagen para explicar este Modelo, ¿por cuál optarían y por qué?



Reflexiones finales

A lo largo de este texto hemos hecho un recorrido que describe las alternativas concretas que hemos identificado en aulas y escuelas, en las cuales las oportunidades de aprender y convivir fluyen armónicamente. Al promover la convivencia se fortalece el aprendizaje de contenidos académicos. Y al revés: favorecer los aprendizajes disminuyendo las brechas académicas, propicia la integración y la participación de todas y todos los estudiantes, al tiempo que se vivencian formas justas de convivir. Por ello, el resultado es la tendencia a la construcción de una paz duradera en aulas y escuelas.

Los caminos que hemos podido recorrer por medio de este mosaico de experiencias de aulas y escuelas de distintas regiones de la república mexicana, todas ellas situadas en entornos de alta vulnerabilidad y de violencia social, son resultado de los esfuerzos de docentes que han querido ir más allá de la sola aplicación de las disposiciones normativas y han buscado opciones que realmente apoyen a las y los estudiantes en la construcción de relaciones más positivas, lo que enriquece sus horizontes de relación humana.

Como hemos señalado a lo largo del texto, compartimos la preocupación de académicos y educadores sobre el excesivo énfasis que se ha otorgado en la política pública a la aplicación de reglamentos y protocolos de carácter punitivo para controlar los comportamientos antisociales de las y los estudiantes en aulas y escuelas (López *et al.*, 2020; Perales, 2019; Zurita, 2012). Si bien está fuera de duda la importancia de la aplicación puntual y cuidadosa de una normativa orientada a la atención de faltas graves y violencias, este énfasis ha dejado de lado, en no pocos casos, el poner en juego alternativas pedagógicas que han probado su viabilidad para apuntar a la construcción de relaciones positivas, mediante una visión reparadora en la cual las sanciones sean proporcionales al daño causado y estén circunscritas a las situaciones que demandan una intervención directa de la autoridad.

Las nuevas propuestas curriculares puestas en marcha en México y otros países representan una gran oportunidad para las escuelas y los docentes: recuperar su papel de guía pedagógica y dialogante, así como su protagonismo en la generación de espacios de reflexión con sus estudiantes. La conformación de comunidades de aula en las cuales se promueva el diálogo respetuoso y el trabajo colaborativo alrededor de proyectos de interés común, además de la valoración de la diferencia como un recurso pedagógico esencial, están al centro de los propósitos educativos.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de apoyar al profesorado en el proceso de tránsito en favor de una dinámica pedagógica radicalmente distinta y comunitaria. Se hace necesario abrir espacios para la formación inicial y continua docente, para ir desarrollando criterios, aprender a “leer” y responder a las condiciones específicas de sus entornos escolares, hacer el esfuerzo por recuperar el sentido de la convivencia, como aprender a vivir con los demás.

En última instancia, se trata de que la escuela represente una experiencia de vida significativa, que marque la biografía de quienes conforman la comunidad educativa. Tal como lo planteara el Informe Delors (1996), la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos, así como la lucha contra toda forma de exclusión, en sociedades amenazadas por la desorganización y la ruptura del vínculo social.

Para ello, es preciso aproximarse a las escuelas, recuperar la palabra y la experiencia de las y los docentes en sus esfuerzos cotidianos, así como escuchar la voz de niñas, niños y adolescentes. Muchas respuestas a los graves problemas de violencia que aquejan a nuestro país están siendo experimentadas día con día en aulas y escuelas. De ahí la importancia de identificarlas y dialogar alrededor de ellas, no como recetas para ser replicadas, sino en su carácter de procesos reflexivos que invitan a otras personas a emprender sus propias búsquedas de cara a las necesidades que imperan sus contextos situados de prácticas. Dar a conocer estos esfuerzos significativos, no siempre o necesariamente exitosos, es una responsabilidad y también un motivo profundo de esperanza en que desde la escuela se puede transitar por caminos de paz.



Referencias

- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. y Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Awad, Y. y Carbajal, P. (2022). An Insight at Teachers' Perceptions and Pedagogical Practices from Egypt and Mexico (pp. 152-176). En Emiliano Bosio y Waghid, Yusef (eds.). *Global Citizenship Education in the Global South*. Brill Publishers.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), 137-160.
- . (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Carbajal, P. (2018). Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms. Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence. Tesis doctoral. Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto.
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. México: Secretaría de Educación de Guanajuato-Ibero León.
- Casassus, J. (2005). *La escuela y la (des) igualdad*. México: Castillo.
- Cepal, Unicef, OREALC-Unesco. (2009). *Primer encuentro para la réplica en innovación social. "La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar"* (pp. 25-50). Chile: Cepal/Unicef/OREALC-Unesco/Ministerio de Educación de Chile. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ead680fe-f9ed-439f-a92a-dacb57f49afa/content>
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C. y Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 1, núm. 2. https://dhls.hegoa.ehu.eus/uploads/resources/4825/resource_files/Aulas_en_...pdf
- Curwin, R. y Mendler, A. (2003). *Disciplina con dignidad*, 2a. edición. México: ITESO.
- De Ibarrola, M. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-19. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/232>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/Unesco.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Unicef. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org/costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- Fierro, C. (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Diálogos Magistrales. San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 127-147.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Ediciones SM (Serie Convivencia Escolar).
- Fierro, C., Carbajal, P. y Ramírez, P. (2008). "Mejorar la convivencia entre los actores educativos mediante una oferta valoral: Escuela Primaria Justo Sierra, Salvatierra, Guanajuato, México". En Hirmas y Eroles: *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago: Red Innovemos Unesco.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2012). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*. México: SEP-CONACYT, UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Galtung, J. (2013). Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method). En J. Galtung y D. Fischer. *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Garretón, M. (2009). Acciones para mejorar la convivencia escolar en Chile. En *Primer encuentro para la réplica en innovación social. La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar* (pp. 21-24). Chile: Cepal/Unicef/OREALC-Unesco/Ministerio de Educación de Chile.
- Gorosave, G. (2012). "Prácticas escolares para la construcción de una comunidad responsable y comprometida moralmente con el entorno. El caso de la Escuela Primaria 'La Esperanza'". En Fierro y Fortoul: *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática*. México: SEP-CONACYT.
- Gutiérrez, M. (2023). *Reconstruir el tejido social en el aula para una convivencia pacífica en un contexto de alta violencia social*. Tesis de Maestría en Análisis y Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana León.
- Gutiérrez, M. y Fierro, C. (2022). Hacer la diferencia. En Arias, Mena, Fierro y Huneeus (2022): *A convivir se aprende. Narraciones de Escuelas Latinoamericanas*. León Guanajuato: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar-Universidad Iberoamericana León, pp. 67-78.

- INEE. (2019). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D253.pdf>
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267.
- López, V., Ortiz, S. y Alburquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 15, 1-22.
- Magendzo, A. (2003). Currículum, convivencia escolar y calidad educativa. La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. OEI. *Monografías virtuales*. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Millán González, M. E. (2023). Prácticas docentes de inclusión y equidad que construyen la convivencia en el aula. El caso de dos maestros oaxaqueños. Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana León, México. <https://repositorio.iberoleon.mx/handle/20.500.12152/1839>
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, 62(2), 371-392. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x>
- Morrison, B. y Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155.
- Parra, L. (2016). Transformación creativa de los conflictos. En Victoria Ocejo y Ana Paula Hernández (coords.): *Derechos humanos y educación para la paz*. Universidad Iberoamericana, A. C.
- Perales, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 132-143. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>
- Pranis, K. (s. f.). Manual para Facilitadores de Círculos. <https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/331/20210614-circulos-de-paz-restaurativos.pdf>
- Pranis, K., Stewart, B. y Wedge, M. (2003). *Peacemaking circles. From conflict to community*. USA: Living Justice Press.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), pp. 385-392.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 133-149. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/5_2_009

- Rojo, F. y Ramírez, P. (2019). Evaluación del PNCE Guanajuato. Informe de Evaluación. Secretaría de Educación de Guanajuato: Documento interno.
- Rojo. (2020). Reporte de buenas prácticas. Preescolar “Enrique Baucher”, Calera, Zacatecas. En *Evaluación del Programa de Expansión de la Educación Inicial 2019-2020*. Secretaría de Educación de Zacatecas: Documento interno.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 435-459.
- SEP. (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Protocolos para la detección, prevención y actuación en situaciones de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación inicial y básica para el estado de Guanajuato. México: Secretaría de Educación Pública. http://www.seg.guanajuato.gob.mx/AConvivir/Paginas/dctos/Protocolo/Protocolo_Guanajuato.pdf
- . (2017a). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación. México: Secretaría de Educación Pública. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf
- Skiba, R. y Knesting, K. (2001). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. In R. J. Skiba y G. G. Noam (eds.), *Zero tolerance: Can suspension and expulsion keep school safe? New directions for youth development* (vol. 92, pp. 17-43). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Tello, N. y Furlán, A. (2016). (eds.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: UNAM/SUIVE.
- Zurita-Rivera, U. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 2(1), 19-36.
- . (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En Furlán, A. y Spitzer Schwartz, T. C. (eds.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 457-520). México: COMIE/Anuies.
- . (2024). Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en escuelas mexicanas. En Furlán, A. J., Prieto, M. T. y Ochoa, N. E. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación.

