

Universidad Iberoamericana León
Departamento de Investigación y Posgrado

Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar

Autoras:
Patricia Carbajal y
Cecilia Fierro



Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar

El Modelo de Convivencia para la atención, prevención y erradicación de la violencia escolar, fue aprobado por el Consejo Estatal para prevenir, atender y erradicar la violencia, en su sesión de fecha 10 de julio de 2020, de conformidad con el artículo 2º último párrafo de la Ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el Estado de Guanajuato y sus municipios.

°En el presente Modelo dirigido a la comunidad escolar, se emplean los términos: niños, adolescentes, alumno(s), jóvenes, docente(s), maestros, profesores y padres de familia, aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la Secretaría de Educación de Guanajuato asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género.

Contenido

Introducción	4
Violencia como privación de los derechos humanos fundamentales	6
Paz efímera y Paz duradera	9
La convivencia escolar también puede entenderse como construir una paz efímera o una paz duradera en las escuelas	11
Tres formas de abordar los conflictos escolares.....	15
Distinciones importantes.....	19
Estrategias orientadas a la Contención: Atender las situaciones que alteran la convivencia	24
Estrategias orientadas a la Resolución de Conflictos: Prevenir la Violencia.....	28
Estrategias orientadas a la Transformación: Construir la Paz Duradera y Erradicar la Violencia	36
Componentes del Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar	43
Espacios de intervención del Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar. Algunos ejemplos	45
Hallazgos de investigaciones y experiencias escolares que sustentan el Modelo de Convivencia como Paz Duradera.	52
Referencias	59

Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar

Introducción

Este documento desarrolla el Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar en el Estado de Guanajuato. Su elaboración toma como base los siguientes elementos:

- a. El análisis de documentos de política pública sobre los temas de convivencia y prevención de violencia en escuelas públicas mexicanas.¹
- b. Los aportes de la investigación internacional y nacional sobre los temas de convivencia y prevención de violencia en las escuelas, con especial atención en las alternativas generadas para hacer frente a la problemática que implica la construcción de una convivencia pacífica en las escuelas.
- c. La práctica directa de trabajo en escuelas con docentes, directivos escolares y otros agentes educativos, en cuanto a la identificación de los desafíos que enfrenta el quehacer docente situado en contextos de violencia.
- d. La revisión de teoría que sustenta la propuesta de este Modelo a partir de sus fundamentos filosóficos, sociológicos y pedagógicos.

¹ De manera específica se retoman los documentos: Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014) y el 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 (SEP, 2017). Considerando que los documentos de Política Pública establecidos como base para la elaboración de los modelos estatales de Atención, Prevención y Erradicación de la violencia escolar están centrados en el diseño de estrategias dirigidas principalmente a la población estudiantil, el presente Modelo deja fuera de su atención a las violencias que sufren los docentes y autoridades en el contexto escolar, las cuales están contempladas en el artículo 24 de la Ley para una Convivencia libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios (2013). Cabe señalar también que los protocolos de maltrato y de abuso sexual están dirigidos a atender este tipo de violencias que pueden ser ejercidas por los docentes y otros adultos en contra de niñas, niños y adolescentes.

El Modelo está estructurado en tres niveles de análisis e intervención para la construcción de una cultura de paz en las escuelas.

1. El primer nivel, llamado de **Contención**, conocido en los documentos de política pública como **Atender** la violencia escolar, refiere a la respuesta inmediata de parte de la autoridad, ante las situaciones que alteran la convivencia.
2. El segundo nivel se denomina **Resolución de los Conflictos** y corresponde al de **Prevenir** la violencia en las escuelas. Se orienta a promover el desarrollo de capacidades y de habilidades para enfrentar de manera constructiva los conflictos inherentes a la vida escolar.
3. El tercer nivel corresponde al de **Transformar las Prácticas Pedagógicas y de Gestión**, el cual sienta las bases para la construcción de una paz duradera en las escuelas; de ahí que equivale a **Erradicar** la violencia en el espacio escolar mediante la aplicación de prácticas de inclusión, de equidad y de participación.

Los **espacios o ámbitos de intervención** que contempla el modelo son:

- Pedagógico-curricular que corresponde al trabajo del aula, por lo cual refiere a las prácticas docentes y al trabajo con el grupo de clase.
- Organizativo-administrativo que refiere a las prácticas directivas y docentes involucradas en los procesos de gestión institucional.
- Socio-comunitario, que contempla la participación de padres y madres de familia, así como de otros miembros e instancias comunitarias que apoyan la labor de la escuela en favor del aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

El propósito último de este documento es poner a disposición del sector educativo, un conjunto de orientaciones que apoyen los esfuerzos por construir una paz duradera en las escuelas.

Violencia como privación de los derechos humanos fundamentales

La violencia puede ser entendida como una negación de necesidades humanas básicas, como son: la supervivencia, el bienestar, el reconocimiento y la libertad. La violencia daña no únicamente el cuerpo, sino también la mente y el espíritu (Galtung, 2013). Por esta razón la violencia es la negación del ejercicio de los derechos humanos fundamentales.²

Johan Galtung identifica tres tipos principales de violencias: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural.

Triángulo de las violencias



Galtung(1969)

La **violencia directa** es la que se hace visible a través de los comportamientos de personas o grupos que causan daño o que cometen actos de destrucción contra otras

2 En el marco del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Protocolos para la detección, prevención y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de Educación Inicial y Básica para el Estado de Guanajuato (SEP, 2017), se plantea que la cobertura de las necesidades básicas son factores de protección que pueden prevenir la violencia.

personas o bienes. En estos casos las personas concretas que ejercen la violencia pueden ser rastreadas y localizadas (Galtung,1988).

Podemos reconocer la violencia directa fácilmente; por ejemplo, los casos de agresiones físicas y/o verbales, mediante las cuales una persona o grupo de personas insultan, atacan o asesinan a otra u otras. Las guerras son un ejemplo extremo de violencia directa, ya que en ellas no sólo participan grupos de personas, sino naciones enteras. Además, la duración y el número de víctimas que resulta de este tipo de violencia hace que sean más graves y duraderas sus consecuencias.

Galtung (1988) afirma que detrás de la violencia visible y directa, siempre hay una **violencia estructural**, cuya característica fundamental es la desigualdad, la cual se reproduce generación tras generación. Es decir, cuando los recursos son distribuidos en forma desigual, ya sea en el ámbito de la educación, en los servicios de salud, de agua potable, alimentos, u otros, estamos hablando de violencia estructural.

En este tipo de violencia es difícil ubicar un actor o actores específicos, ya que es una violencia institucionalizada, incluso muchas veces legalizada, que se manifiesta como diferentes oportunidades de vida, según el grupo social al que se pertenece. Así, la pobreza, el desempleo, los bajos salarios o la exclusión, -entendida como la falta de acceso a los recursos y al poder en la toma de decisiones- son expresiones concretas de la violencia estructural.

A pesar de que la violencia estructural puede pasar inadvertida o verse como algo natural para muchas personas, puede ser más destructiva aún que la violencia directa. Por ejemplo, algo evitable, como la mortalidad infantil anual en el mundo causada por desnutrición y por enfermedades curables, equivale a las muertes causadas por 236 bombas como la de Hiroshima (Galtung, 1988).

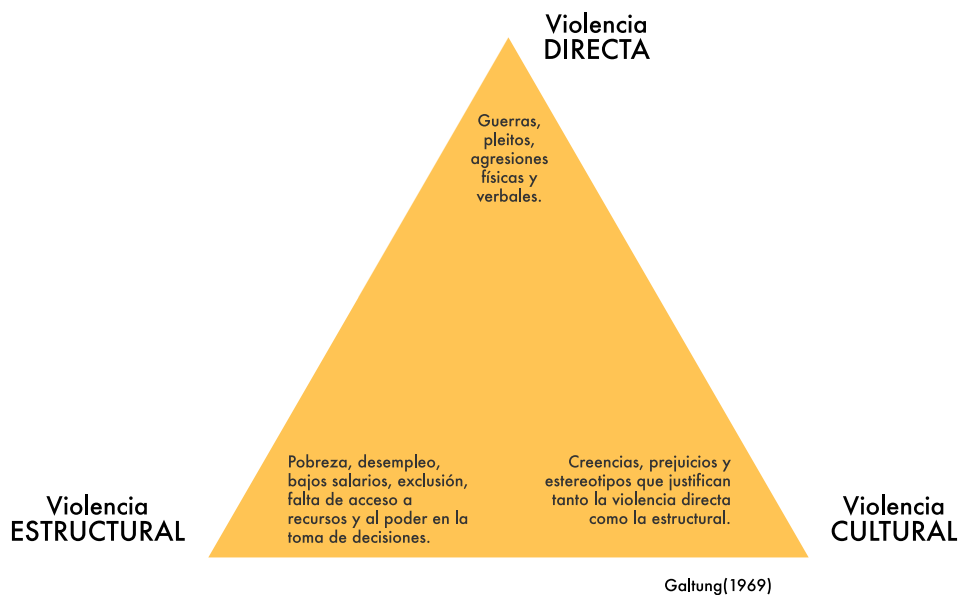
La violencia cultural, por su parte, es el conjunto de creencias, valores y actitudes que legitiman la violencia directa y la violencia estructural. En otras palabras, la violencia cultural hace que el racismo, el sexismo y la homofobia, entre otros, así como el uso de la violencia hacia determinados grupos de personas, se vean como aceptables y/o racionales. El mecanismo psicológico por el cual la violencia cultural se desarrolla, es la interiorización de creencias y valores (Galtung, 1990, 2013).

Otro ejemplo de violencia cultural son las ideologías fundamentalistas que justifican la segregación y aún la eliminación de personas o grupos de personas consideradas

como inferiores o “indeseables”. Cuando al otro no sólo se le deshumaniza, sino que se le cosifica, privándolo de toda dignidad, el escenario está listo para aceptar cualquier tipo de violencia directa, la cual además, culpa a la víctima por la violencia que recibe. La utilización de adjetivos que estereotipan a grupos de personas como “peligrosas”, “improductivas”, “inútiles”, “delincuentes”, en el fondo justifica diversas formas de maltrato y abuso; por tanto, incluso el exterminio se convierte en un deber psicológicamente posible (Galtung, 1990, 2013).

De esta manera, la violencia puede comenzar en cualquier vértice del triángulo formado por la violencia estructural, cultural y directa, y se transmite fácilmente a las otras esquinas del mismo.

Triángulo de las violencias con ejemplos



En suma, la violencia directa puede considerarse como un evento o una serie de eventos, mientras que la violencia estructural es un proceso constante con sus altibajos. Por su parte, la violencia cultural es persistente, dado el profundo enraizamiento de formas de ver el mundo, de entender las relaciones sociales e interpersonales y de valorar la diversidad humana (Galtung, 2013). Por esta razón, las transformaciones culturales en favor de una cultura de paz, se producen con mucha lentitud, ya que las creencias, **los**

prejuicios, así como los estereotipos se adquieren desde muy temprana edad en la vida familiar y escolar, por estar asociados a formas de comportamiento que expresan ciertas actitudes, la cuales se repiten de manera constante.

La violencia cultural interpela de manera muy especial el papel de la escuela, ya que los procesos educativos ofrecen oportunidades privilegiadas para atenuar las consecuencias de las desigualdades sociales, así como cuestionar patrones de razonamiento y formas de relación que justifican la violencia estructural y dan lugar a la violencia directa dentro y fuera de la escuela.

Paz efímera y Paz duradera

Johan Galtung (1969) propone los conceptos de *paz negativa o efímera* y *paz positiva o duradera*, para ayudar a comprender distintas formas de hacer frente a la violencia directa, a la violencia estructural y/o a la violencia cultural.

El concepto de *paz negativa* en Galtung, se caracteriza por promover la ausencia de violencia directa, atendiendo de manera puntual a sus manifestaciones, ya se trate de agresiones físicas o verbales y/o las distintas formas de abuso físico o psicológico, así como conteniendo aquellos eventos en los cuales la violencia se hace visible. Se considera que este tipo de intervenciones da lugar a una *paz efímera*, puesto que no atiende las causas que generan la violencia directa, las cuales frecuentemente pueden tener su origen en la violencia estructural o en la violencia cultural.

En cambio, el concepto más complejo y completo de paz positiva implica no solamente contener la violencia directa, sino también eliminar la violencia estructural, ejercida a través de la exclusión y la distribución inequitativa del poder y de los recursos. Asimismo, construir una paz positiva lleva a cuestionar y a transformar la violencia cultural, es decir las creencias que justifican la violencia estructural y la violencia directa. Se considera a la **paz positiva como paz duradera** porque al resolver las

causas estructurales y culturales que generan y justifican la violencia directa, la paz se consolida y se hace sostenible.

La imagen de un iceberg permite representar la parte visible de la violencia, esto es, la violencia directa, que es la más evidente y la que más preocupa a los docentes, directivos y autoridades educativas. Asimismo, muestra cómo es que tanto la violencia estructural, como la cultural, por estar naturalizadas, son prácticamente invisibles a pesar de que en ellas están las raíces profundas y ocultas de la violencia directa. Para construir una paz duradera se requiere ir al fondo del iceberg.

La paz duradera se propone construir relaciones humanas basadas en la justicia social y la autorrealización humana, lo cual implica erradicar los prejuicios generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social. En otras palabras: “la paz debe construirse en la cultura y en la estructura, no sólo en la mente humana” (Galtung, 1998, p. 16).



La convivencia escolar también puede entenderse como construir una paz efímera o una paz duradera en las escuelas

Los conceptos de paz negativa y paz positiva de Johan Galtung, antes expuestos, permitirán identificar dos grandes polos en un continuo correlacionado, cuyos extremos reflejan dos perspectivas distintas de la convivencia escolar: la convivencia como paz efímera y la convivencia como paz duradera.

Convivencia como paz efímera

Cuando las escuelas se enfocan únicamente en contener los comportamientos agresivos de los estudiantes, básicamente a través de la vigilancia por parte de las autoridades y/o la aplicación de reglamentos escolares orientados hacia el castigo, en realidad se está trabajando por una paz efímera, ya que estas medidas solamente darán resultados mientras esté presente la autoridad que vigila o que impone las normas y sanciones.

El problema con este tipo de mecanismos de contención, es que refuerzan la idea de que los estudiantes son los únicos responsables de la violencia escolar, dejando de lado la forma en que ciertas prácticas escolares y de aula la propician. Por ejemplo, la competencia intensa, la exclusión, la desvinculación y las prácticas jerárquicas autoritarias, son en sí mismas formas de violencia estructural que generan violencia directa en las escuelas (Aronson, 2001; Harber y Sakade, 2009).

Asimismo, de acuerdo con algunas investigaciones, la violencia escolar tiende a aumentar cuando las normas se aplican de manera rígida o inconsistente, cuando los alumnos las perciben como injustas y cuando conllevan de manera frecuente castigos fuertes, como las suspensiones o las expulsiones (INEE, 2007; Skiba y Knesting, 2001).

Convivencia como paz duradera

Las escuelas que orientan sus esfuerzos no solamente en controlar los comportamientos agresivos de los estudiantes y en atender los problemas inmediatos, sino que van más allá en los esfuerzos por: apoyar los procesos académicos de los alumnos, desarrollar la confianza entre ellos y los docentes, abrir espacios de diálogo y de participación

en la comunidad escolar, están trabajando aún sin saberlo, por **construir una paz duradera en sus escuelas**.

La razón por la cual estas escuelas construyen una paz duradera, es que están atendiendo no solamente los síntomas de malestar y violencia, sino **las causas más profundas que generan la violencia escolar** y que como señalamos, tienen que ver con la exclusión (violencia estructural) así como con las creencias que la justifican (violencia cultural).

Sin embargo, construir la paz duradera **no significa que desaparecen los conflictos**, los cuales son inherentes a la vida escolar y social en general, sino que **se abordan de una manera constructiva**. Siendo que los conflictos son inevitables en las relaciones humanas, las escuelas y las aulas también son espacios donde constantemente se presentan situaciones conflictivas. De ahí que un elemento importante de consideración es la distinción entre conflicto y violencia.

Conflicto y violencia³

En la vida social es muy frecuente confundir los términos de conflicto y violencia. Se piensa que todo conflicto conduce necesariamente a la violencia o que el conflicto es en sí mismo una forma de violencia. Esta manera de entender el conflicto como sinónimo de violencia, parece ignorar que se trata de un fenómeno presente en cualquier espacio de interacción humana, y que no necesariamente desemboca en violencia. Por tanto, podemos afirmar que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas.

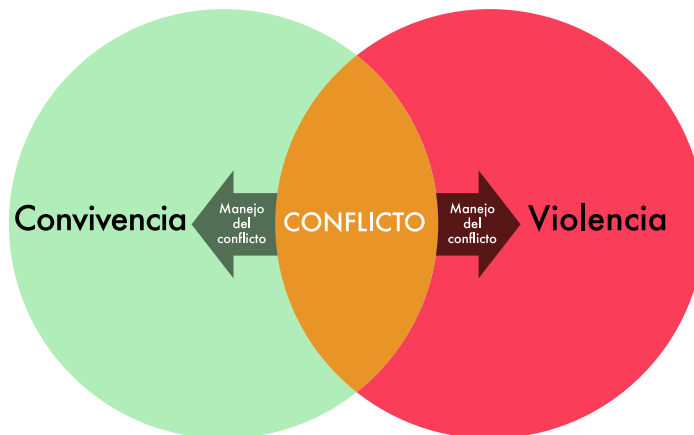
Por conflicto entendemos todas aquellas situaciones en las que se presenta oposición en las percepciones, intereses, necesidades y/o valores entre las personas, grupos o Estados en relación con un objeto o idea en disputa (Galtung, 2013; Parra, 2016).

3 Los apartados Conflicto y Violencia, Distinciones Importantes, Mediación, Círculos de Paz, así como los párrafos específicos referidos a la autorregulación; al desarrollo de habilidades socio-emocionales y comunicativas; la perspectiva tridimensional de Fraser adaptada a la educación: inclusión, equidad y participación; así como el cuadro No. 4, reproducen y/o retoman las ideas expuestas por las autoras en los documentos: Carbajal (2016), Fierro y Carbajal (2019), así como el Marco Teórico del documento: Análisis de Reglamentos Escolares en Educación Media Superior, publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019).

Los conflictos pueden abordarse de manera constructiva, lo que permite llegar a una resolución no violenta de los mismos, o bien de manera destructiva, que tarde o temprano desembocará en formas de violencia directa. Tal como señala Galtung (2013), detrás de todo episodio de violencia, hay un conflicto no resuelto. En contraste, un manejo constructivo de los conflictos puede llevar a la transformación de las relaciones sociales, así como a la convivencia entendida como la construcción de una paz duradera.

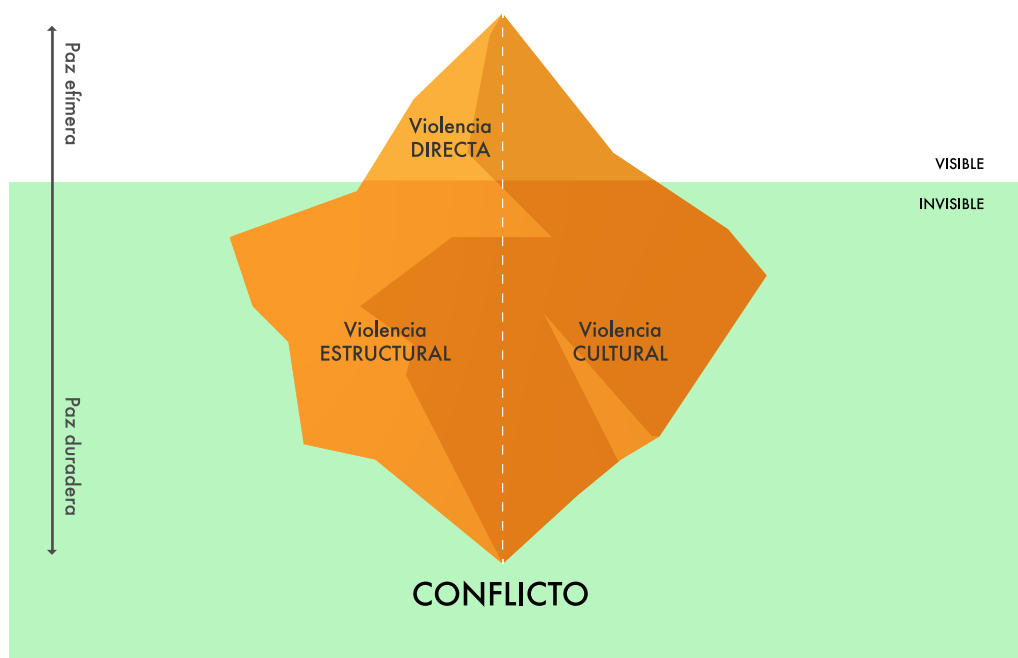
*Detrás de todo episodio de violencia,
hay un conflicto no resuelto (Galtung, 2013)*

Manejo del Conflicto



Si los conflictos son inherentes a las relaciones humanas, la escuela representa un espacio invaluable para aprender a manejarlos de manera constructiva, es decir, para que las necesidades y/o intereses que pueden resultar antagónicos y que se presentan entre la gran diversidad de personas, no escalen al nivel de violencia. Por ello, en el espacio escolar hay ciertas prácticas pedagógicas y de gestión que tienen un fuerte impacto en el manejo pacífico de conflictos, como son: el ofrecer oportunidades a los estudiantes para dialogar sobre sus necesidades, intereses y preocupaciones, o para expresar sus propias perspectivas sobre diferentes temas, así como el participar en la toma de decisiones de manera individual y colectiva en relación a problemas que les conciernen.

El manejo del conflicto.
Elemento clave en la construcción de la convivencia.



Tres formas de abordar los conflictos escolares

Bickmore (2004; 2011) plantea tres niveles de intervención en el manejo de conflictos, con grados progresivos de profundidad para construir una paz duradera en las escuelas.

Primer nivel: Contención

La contención es un proceso necesario para la construcción de una paz duradera. Hemos señalado que el conflicto, cuando no es atendido de manera oportuna y adecuada, puede llevar a situaciones de violencia.

La contención es una intervención que se orienta básicamente al control de comportamientos de los estudiantes, ya se trate de interrupciones, de indisciplinas, o de comportamientos violentos. Las más de las veces, la contención tiene una orientación reactiva, es decir, se lleva a cabo una vez que se ha presentado algún incidente que altera la normalidad escolar, pero no exclusivamente, ya que también incluye estrategias de vigilancia, como son la revisión de mochilas, la colocación de cámaras de seguridad y/o la supervisión de distintos espacios escolares.

La contención enfatiza estrategias de corto plazo, las cuales generalmente desembocan en castigos impuestos por la autoridad. Al dejar de lado las causas de fondo que dieron origen a los conflictos, se construye una paz efímera, ya que en cuanto desaparece la autoridad se reactivan los mismos comportamientos.

Se habla de “**contención formativa**”, cuando los recursos utilizados para detener las conductas de los alumnos se orientan a la autorregulación y a la explicación sobre el sentido de las normas. Por autorregulación se entiende el dominio que el sujeto ejerce sobre sí mismo, controlando su comportamiento en función de las necesidades y acuerdos sociales vigentes (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).⁴

4 En los documentos de Política Pública, se habla de manera genérica de “**Atender la violencia escolar**” o de “**Prevención Terciaria**” y “**Prevención Secundaria**”, a lo que hemos descrito como **Contención** (Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia, 2013-2014; SEP, 2017)

Segundo Nivel: Resolución de Conflictos

Este nivel tiene un carácter más amplio, ya que contempla estrategias de manejo de conflictos a través del diálogo y la resolución pacífica de los desacuerdos, en lugar de una salida centrada en la sanción. Favorece el desarrollo de habilidades y capacidades en las personas a través de la utilización de estrategias para aprender a manejar los conflictos de manera constructiva.

A diferencia del primer nivel, que actúa las más de las veces después de que se han presentado los incidentes, el nivel de **Resolución de Conflictos** tiene un carácter **preventivo**, ya que anticipa a formar a los estudiantes en un manejo adecuado de los conflictos para que puedan ponerlo en práctica una vez que se presenten, evitando así que escalen a violencia. Para ello contempla estrategias muy diversas, como la elaboración participativa de las normas, con la finalidad de encontrar el sentido de las mismas; o el favorecer momentos para dialogar conflictos interpersonales en el grupo-clase, cuando se presentan diferencias entre las necesidades e intereses de unos y otros.

En la política pública se habla de **Prevención** para referir a la resolución de conflictos a través del **fortalecimiento de factores de protección**, es decir, aquellos que promueven el desarrollo de habilidades sociales, de la autoestima y el sentido de autoeficacia. Esto para promover relaciones interpersonales seguras y solidarias, así como el fortalecimiento de capacidades para el manejo de conflictos:

“El objetivo de las escuelas seguras, es la promoción de la participación e involucramiento de todos los integrantes de la comunidad escolar, en los asuntos de interés colectivo, abogando por la resolución de conflictos por vías no violentas, tales como el diálogo y la negociación” (Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia, 2013-2014, p, 58).⁵

5 El Programa Nacional de Convivencia Escolar señala como **factores de protección**, en la línea de prevención, cuestiones básicas como el desarrollo de habilidades socio-afectivas y comunicativas, las cuales apoyan el desarrollo de capacidades para un manejo de conflictos por medios no violentos (SEP, 2017).

Tercer Nivel: Transformación de Prácticas Pedagógicas y de Gestión

Este último nivel alude a un tipo de intervenciones de mayor envergadura, ya que se modifican prácticas pedagógicas y de gestión en favor de crear las condiciones para que todos y cada uno de los estudiantes se sienta valorado, incluido y pueda progresar en sus aprendizajes.

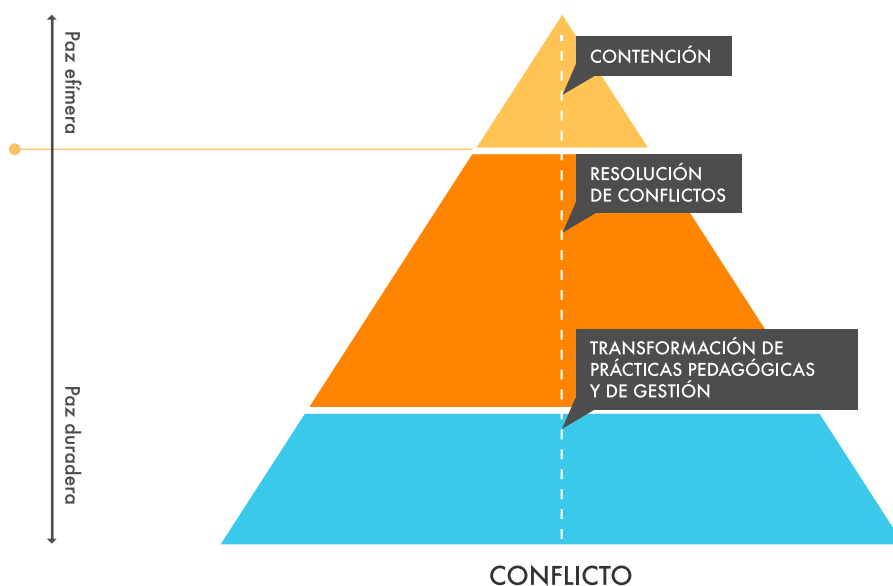
Igualmente, tiene mayor alcance que los dos anteriores, ya que contempla estrategias que se dirigen a construir una comunidad solidaria al promover un trato equitativo y respetuoso entre los alumnos, así como al permitir que se expresen y participen en la toma de decisiones sobre asuntos relevantes para ellos. Ante los conflictos, este nivel de intervención va más allá de establecer los términos de la retribución y el castigo, ya que se centra en reparar el daño causado o incluso, reparar heridas previas. Entre otras prácticas que promueve están: debates y discusiones en clase alrededor de dilemas y temas controvertidos, lo que permite a los estudiantes desarrollar herramientas y capacidades de pensamiento crítico y a la vez ejercitar formas de participación democrática.

Los documentos de política pública hablan de la importancia de establecer estrategias para **Erradicar la Violencia** en las escuelas. Si se pretende erradicar, es decir, resolver de raíz la violencia en las escuelas, es necesario trabajar en este tercer nivel, el cual atiende los orígenes profundos de la violencia, como pueden ser la falta de consideración de la diversidad, la marginación de estudiantes, tanto de los beneficios del conocimiento, como de la expresión de su propia voz así como de participar en la toma de decisiones de asuntos importantes en su aprendizaje.

El sentirse desvinculado del grupo de pares y excluido de las tareas del aula, causa frustración y deterioro de las relaciones entre compañeros, lo que alienta la violencia. De ahí que *todos los esfuerzos orientados a promover la inclusión, la equidad y la participación, son constructores de paz duradera en las escuelas.*⁶

6 El Programa Nacional de Convivencia Escolar señala como **factores de protección** la construcción de ambientes de inclusión, igualdad, democracia, respeto, promoción de la tolerancia, creación y operación de redes de apoyo, así como la erradicación de prejuicios, estereotipos y cualquier tipo de discriminación. Este nivel equivale a la **Prevención Primaria**; es decir, crear las condiciones para evitar que se produzca algún factor que genere violencia (SEP, 2017).

Tres formas de abordar los conflictos escolares



Todos los esfuerzos orientados a promover la inclusión, la equidad y la participación, son constructores de paz duradera en las escuelas.

Distinciones importantes

En la vida diaria de las escuelas suelen utilizarse con poca precisión o incluso de manera inadecuada, términos muy importantes relacionados con la construcción de la Convivencia, así como con la Atención, Prevención y Erradicación de la Violencia Escolar. Precisar unos y otros tiene gran importancia, ya que se trata de fenómenos muy próximos pero distintos, tanto en su nivel de gravedad, así como en las causas que los originan, por lo que las intervenciones requeridas son también distintas.

Iniciaremos con la definición de violencia escolar. Si bien existen múltiples formas de definir este concepto, las diferentes perspectivas con las que ha sido abordada destacan algunos elementos en común: “Encontramos conceptualizaciones diversas sobre la violencia, a la que en términos generales referimos como una forma relacional que provoca daño, destrucción, fragmentación y rechazo” (Tello y Furlán, 2016).

La violencia escolar ha sido reconocida como un grave problema para la educación de calidad, no solamente por el hecho de poner en riesgo la salud y el bienestar emocional de los estudiantes, sino también porque se convierte en un grave obstáculo para su desarrollo de habilidades cognitivas, así como de responsabilidad social y ciudadana (UNESCO, 2019).

Para lograr una **Contención y/o Atención** adecuada, es necesario distinguir entre distintos tipos de situaciones conflictivas que alteran la convivencia:

- a) Delitos
- b) Faltas graves: acoso escolar o *bullying* y violencias esporádicas.
- c) Faltas leves: interrupciones, indisciplinas, conflictos entre estudiantes que no han escalado al nivel de violencia.

a) Delitos: Son aquellas acciones u omisiones que son sancionadas por las leyes penales conforme establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por lo tanto, de conformidad con los protocolos previstos en la normativa del Estado, **la autoridad escolar** deberá dar vista a la Fiscalía General del Estado para que realice la investigación para el esclarecimiento de los hechos. Este rubro también incluye aquellas situaciones conflictivas que por su nivel de gravedad ponen en alto riesgo el bienestar de los miembros de la comunidad educativa, como pueden ser: atentar contra la libertad, la salud o la integridad personal de cualquiera de los miembros.

b) Faltas graves: Se refiere a situaciones conflictivas que han escalado hacia violencia escolar, pero que no corresponden a las características de la comisión de un delito. Existen diversas formas de clasificar las faltas graves, las cuales a su vez demandarán de distintos abordajes para su atención:

- **Acoso escolar o bullying:** También conocida como violencia constante, aparece cuando uno o más estudiantes lastiman física o psicológicamente y de manera continua a algún compañero o compañera, aprovechando el desequilibrio de poder que existe entre ellos para evidenciar su indefensión (Olweus, 2006). No siempre supone agresión física, pero inevitablemente genera un daño psicológico tanto en los afectados como en los observadores y, desde luego, en los agresores. Tal es el caso de diversas formas de maltrato físico, vejaciones, humillaciones, aislamiento, destrucción de pertenencias, difamación, y/o violencia en las redes sociales, también llamado *ciberbullying*. Éste último representa un tipo especial de acoso, puesto que una sola publicación puede replicarse un sinnúmero de veces; de ahí que el daño que ocasiona puede resultar devastador.
- **Violencia esporádica:** Se utiliza para referir a situaciones aisladas de conflicto que escalaron hacia expresiones de violencia entre estudiantes tales como: peleas, empujones, palabras insultantes, amenazas, u otras. Este tipo de violencia difiere del bullying en dos aspectos importantes: por un lado, no se trata de un acoso constante, lo cual es uno de los rasgos centrales del acoso escolar o bullying. Por el otro, los estudiantes que se confrontan tienen una fuerza física o psicológica similar, cosa que no ocurre en el bullying donde la fuerza es asimétrica, quedando la víctima en una posición de indefensión y desamparo frente al agresor o agresores.

Es muy importante distinguir la violencia esporádica del acoso escolar o bullying, porque no es lo mismo un incidente aislado de violencia entre compañeros que la constante intimidación y abuso de poder que se da en el acoso. No distinguirlas puede dar lugar a aplicar sanciones desproporcionadas en el caso de la violencia esporádica.

c) Faltas leves: refieren a situaciones conflictivas que son producto de interrupciones, indisciplinas, así como de conflictos entre estudiantes, que, si bien alteran el orden del aula o la escuela, no son considerados como violencia.

- **Disrupciones:** Se habla de interrupción para referir a aquellas conductas de los estudiantes que no respetan las normas del trabajo en el aula, tales como: guardar silencio, poner atención, permanecer sentados en su lugar, cumplir con el trabajo indicado por el docente durante el período de clase, etcétera. En otras palabras, las interrupciones van directamente contra la tarea y el trabajo del aula y son, en gran medida, el resultado de la falta de interés o motivación de los estudiantes por los contenidos programáticos o la manera de abordarlos.
- **Indisciplina:** Los problemas de indisciplina tienen una naturaleza distinta, ya que estas conductas suponen un constante desafío por parte de los estudiantes hacia ciertas normas escolares y hacia la autoridad. Se diferencia de las interrupciones que distraen de la tarea de clase, ya que la indisciplina supone un deliberado desacato o confrontación hacia ciertas normas establecidas en el aula y/o la escuela.

Algunos ejemplos característicos de indisciplina son las **constantes ausencias y retrasos injustificados, así como el incumplimiento reiterado de tareas escolares**. También puede contemplar **el juego rudo entre compañeros, que incluye poner apodos, usar palabras altisonantes, dar empujones o golpes**. Si bien estas expresiones lúdicas son formas culturales de relación entre pares (Mejía, 2013), la línea entre el juego y la violencia es tenue, por lo que los reglamentos escolares tienden a sancionar este tipo de conductas con el objeto de prevenir comportamientos agresivos entre los estudiantes.

Otra forma de indisciplina es la resistencia al cumplimiento de las normas de vestimenta y arreglo personal, como son: uniformes, tipo de ropa, peinados o cortes de cabello, maquillaje, adornos, tatuajes, etc. Si bien el incumplimiento de estas normas no afecta el trato a otras personas, ni compromete el desempeño académico, la importancia que algunos reglamentos otorgan a este tipo de normas, propicia que su incumplimiento sea considerado en muchas escuelas como una afrenta al orden escolar establecido (UNICEF, 2008; INEE, 2019)

En contraste, para algunos estudiosos del tema, se trata de prácticas culturales juveniles referidas a la construcción de la propia identidad y por tanto, cuestionan la severidad con que muchas veces se manejan estas faltas a la normatividad, ya que ponen en riesgo un valor superior, que es la permanencia de los estudiantes en la escuela (Saucedo y Furlán, 2009).

- **Conflictos entre estudiantes:** Los conflictos entre estudiantes son aquellos eventos en los cuales se genera tensión como resultado de desacuerdos, diferencias u oposición de percepciones, intereses, valores y/o necesidades entre los estudiantes y que no han escalado a niveles de violencia. Dada la frecuencia con la que se presentan en el espacio escolar como resultado de la interacción humana, los conflictos entre estudiantes son la oportunidad más importante para aprender y practicar un manejo constructivo de los mismos.

Distinguir entre faltas graves y faltas leves es importante puesto que las interrupciones y/o la indisciplina pueden tener un origen distinto, como la falta de motivación o de sentido frente a ciertas normas. Por lo tanto, requieren de un abordaje distinto, como lo es la revisión de prácticas pedagógicas y normativas.

Es también necesario evitar el escalamiento de faltas leves a graves por la reincidencia, puesto que eso daría lugar a aplicar un tipo de sanciones que no guardan proporción con las faltas cometidas.

Tabla 1: Distinciones importantes

Conceptos	Definición
Delitos	Son aquellas acciones u omisiones que son sancionadas por las leyes penales conforme establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por lo tanto, de conformidad con los protocolos previstos en la normativa del Estado, la autoridad escolar deberá dar vista a la Fiscalía General del Estado para que realice la investigación para el esclarecimiento de los hechos. Este rubro también incluye aquellas situaciones conflictivas que por su nivel de gravedad ponen en alto riesgo el bienestar de los miembros de la comunidad educativa, como pueden ser: atentar contra la libertad, la salud o la integridad personal de cualquiera de los miembros.
Faltas graves:	Situaciones conflictivas que han escalado hacia violencia escolar, pero que no corresponden a las características de la comisión de un delito.
· Acoso escolar o bullying	Refiere a situaciones en las cuales uno o más estudiantes agreden física y/o psicológicamente de manera continua, a algún compañero o compañera, aprovechando el desequilibrio de poder que existe entre ellos para evidenciar su indefensión.
· Violencia esporádica	Refiere a situaciones aisladas de conflicto que escalan hacia expresiones de violencia entre estudiantes.
Faltas leves:	Situaciones conflictivas que son producto de interrupciones, indisciplinas, así como de conflictos entre estudiantes, que, si bien alteran el orden del aula o la escuela, no son considerados como violencia.
· Interrupciones	Refiere a aquellas conductas de los estudiantes que alteran las normas del trabajo en el aula, y atentan contra la tarea. Son en gran medida, el resultado de la falta de interés o motivación de los estudiantes en los contenidos programáticos o en la manera de abordarlos.
· Indisciplina	La indisciplina supone un constante desafío por parte de los estudiantes hacia ciertas normas escolares y hacia la autoridad. Se diferencian ya que las interrupciones distraen la tarea de clase, mientras que la indisciplina supone un deliberado desacato o confrontación hacia ciertas normas establecidas en el aula y/o la escuela.

<p>· Conflictos entre estudiantes</p>	<p>Los conflictos entre estudiantes son aquellos eventos en los cuales se genera tensión como resultado de desacuerdos, diferencias de percepciones, intereses, valores y/o necesidades entre los estudiantes y que no han escalado a niveles de violencia.</p>
--	---

En los siguientes apartados presentaremos algunas estrategias orientadas a la **Contención**, a la **Resolución de Conflictos**, así como a la **Transformación de prácticas pedagógicas y de gestión**, como alternativas para construir la convivencia en las escuelas.

Estrategias orientadas a la Contención: Atender las situaciones que alteran la convivencia

Hemos señalado que la Contención representa una respuesta inmediata ante situaciones que alteran la convivencia escolar. Cuando una **situación conflictiva** se hace evidente en el espacio del aula o de la escuela, es necesario atenderla de manera rápida y adecuada por dos razones principales: 1) para evitar que el conflicto escale a nivel de violencia y 2) para evitar que los miembros de una comunidad escolar sufran algún daño cuando ya se presentan conductas agresivas o comportamientos considerados como de alto riesgo.

Los dispositivos escolares que normalmente son utilizados para atender las situaciones de conflicto, de acuerdo con su gravedad, son los reglamentos de aula, de escuela y los protocolos de actuación definidos por las autoridades a nivel nacional y estatal.

Los **Reglamentos Escolares** representan el marco de referencia formal y público que prescribe los comportamientos esperados por parte de la comunidad escolar, indicando las formas de conducta adecuadas, y estableciendo los límites necesarios para construir la convivencia (INEE, 2019).

Los **Protocolos de Actuación**, por su parte, ofrecen indicaciones puntuales a los responsables de las comunidades escolares, sobre la manera en que deben proceder cuando se presentan fenómenos de mayor gravedad, como es el caso de delitos, acoso y/o violencias esporádicas.

Ejemplos de CONTENCIÓN:

En los casos de **delitos** referidos al abuso sexual infantil, uso de armas en el ámbito escolar y delitos relacionados con la salud, se aplican protocolos específicos.

En los casos de violencia constante caracterizados como **acoso escolar, bullying y/o ciberbullying**, se aplicarán los protocolos correspondientes como respuesta inmediata. Asimismo, se iniciarán **procesos de intervención formativa** orientados a atender las causas profundas que generan estos comportamientos violentos, ya que muchas situaciones de acoso y ciberbullying se sustentan en expresiones de violencia cultural basados en estereotipos y prejuicios que justifican algún tipo de discriminación a partir del color de la piel, origen étnico, creencia religiosa, género o clase social, entre otros.

El bullying o acoso escolar por estar basado en un abuso de poder por parte del acosador(es) hacia la(s) víctima(s), requiere de 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 todos los estudiantes, a través 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).

En los **casos de violencia esporádica** se aplicarán los protocolos correspondientes como respuesta inmediata. De igual manera, se iniciarán procesos de formación orientados hacia un manejo dialógico de conflictos, con énfasis en procesos de autorregulación.

Estrategias para atender las interrupciones y la indisciplina: Teniendo en cuenta que las interrupciones son alteraciones del trabajo en el aula, y que la indisciplina representa una confrontación a las normas establecidas por la autoridad, se trata de faltas menores que pueden ser atendidas de manera inmediata, ya sea a través de llamadas de atención y/o del señalamiento de la falta o del comportamiento esperado. Dado que, **en gran medida, la raíz de las interrupciones e indisciplinas están en el desinterés, la desmotivación o la falta de sentido que ciertas prácticas escolares tienen desde la perspectiva de los estudiantes, se sugiere aplicar estrategias pedagógicas que vinculen las experiencias de vida de los alumnos con los contenidos curriculares, de tal manera que dichos contenidos se vuelvan significativos e incluso aplicables a su realidad. La investigación muestra que**

cuando los estudiantes tienen la oportunidad de discutir en grupo, debatir y deliberar sobre problemas que viven en sus comunidades, así como dilemas morales o temas controversiales vinculados al currículo, las interrupciones e indisciplinas disminuyen significativamente (Curwin y Mendler, 2003; Fierro y Carbajal, 2003).

Dentro de las estrategias de contención cobran especial relevancia las llamadas estrategias de **contención formativa orientadas a la autorregulación y específicamente al manejo de la ira, las cuales se orientan a evitar que los estudiantes se lastimen unos a otros y/o lastimen a otros compañeros** (Chaux, Bustamante, Castellanos, Jiménez, Nieto, Rodríguez, Blair, Molano, Ramos, y Velázquez, 2008). Estas estrategias se pueden aplicar tanto a casos de violencias graves, como a interrupciones e indisciplinas. La contención formativa adquiere especial relevancia en los contextos en los cuales los alumnos enfrentan experiencias de violencia directa de manera cotidiana, ya que la conducta agresiva en niños y en adolescentes tiende a incrementarse cuando se ven constantemente expuestos a altos índices de violencia en sus hogares y en sus vecindarios (Chaux, 2009).

Asimismo, la autorregulación permite que, **en un momento de conflicto, 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 e implica también un proceso de comunicación con el adulto –docente o directivo– alrededor de la falta, no una simple acusación y establecimiento de sanciones.** Ambos aspectos: la confianza en la capacidad de autocontrol del alumno, así como la actitud comunicativa de la autoridad, generan oportunidades para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, lo cual es un elemento central en la formación para una convivencia entendida como paz duradera.

Por lo que respecta a los **conflictos entre estudiantes** se sugiere aplicar tanto estrategias de contención formativa, como estrategias basadas en acciones comunicativas. Este tipo de intervenciones se darán después de que se han presentado los conflictos, y por lo tanto se trata de **intervenciones reactivas** también llamadas **post-conflicto**. La importancia de estas intervenciones estriba en el carácter formativo que tienen para llevarse a la práctica en situaciones sumamente sensibles para los estudiantes, ya que se trata de conflictos que están viviendo con sus pares. Por tanto, el abordaje de estos conflictos ofrece oportunidades para ejercitar algunas habilidades socio-emocionales y comunicativas en situaciones reales de conflicto entre estudiantes.

Aprovechar las situaciones de conflicto entre estudiantes significa hacer de estos momentos sensibles, oportunidades formativas, en las cuales es posible poner en práctica en una situación real, determinadas herramientas que permiten manejar de mejor manera conflictos presentes y futuros.

Tabla 2. Nivel de Contención

NIVEL DE CONTENCIÓN Respuesta inmediata ante situaciones que alteran la convivencia escolar	
Tipo de faltas	Estrategias de Contención
Delitos: portación de armas, compra/venta de sustancias tóxicas y otros.	Aplicación de Reglamentos + Protocolos diferenciados + Intervenciones formativas
Faltas graves: acoso, ciberbullying, violencias esporádicas y otros.	Aplicación de Reglamentos + Protocolos diferenciados + Intervenciones formativas.
Faltas leves: situaciones conflictivas que son producto de interrupciones, indisciplinas, así como conflictos entre estudiantes que, si bien, alteran el orden del aula o de la escuela, no son considerados como violencia.	Aplicación de Reglamentos + Intervenciones formativas

Fuente: Elaboración propia

Estrategias orientadas a la Resolución de Conflictos: Prevenir la Violencia

Cuando hablamos de estrategias de **Resolución de Conflictos**, estamos aludiendo también al desarrollo de capacidades y habilidades que permiten a los miembros de la comunidad escolar un manejo constructivo de los conflictos. 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 intergrupala**. Como señalamos, este enfoque reconoce 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.

Aprender a resolver los conflictos por la vía del diálogo, implica hacer explícitos los intereses y necesidades de las partes antagónicas con el objeto de llegar a un entendimiento mutuo (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).

Las estrategias de resolución de conflictos son de tres tipos:

- a) Desarrollo de habilidades socio-emocionales y comunicativas
- b) Estrategias de mediación: de adultos y entre pares
- c) Círculos de paz

Desarrollo de habilidades socio-emocionales y comunicativas:

El desarrollo socio-emocional y comunicativo tiene como propósito el que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás (SEP, 2017a).

Este proceso formativo consiste básicamente en aplicar tres tipos de estrategias pedagógicas:

- 1) Tomar como punto de partida aquellos contenidos curriculares de las distintas materias que ofrezcan oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas y socio-emocionales, así como disposiciones para la comprensión mutua. Los programas curriculares ofrecen incontables oportunidades para conversar con los alumnos sobre

los ejercicios realizados, sobre todo cuando contemplan temas relevantes para la vida como problemas de contaminación, migración, adicciones; así también contenidos del área de Español ofrecen oportunidades para reflexionar sobre temas que interesan a los estudiantes, según su grupo de edad. Estas conversaciones además, apoyarán la cohesión grupal.

2) Promover el análisis y la discusión de conflictos interpersonales hipotéticos en el aula, con el objeto de identificar algunos de sus elementos principales: origen, actores involucrados, desarrollo y/o escalamiento del conflicto, así como medios posibles para su resolución.

3) Ofrecer talleres extracurriculares en donde se capacita a adultos y estudiantes para desarrollar técnicas específicas de resolución dialógica de conflictos, como son la mediación entre pares y las prácticas restaurativas a través de los círculos de paz.

El enfoque de **desarrollo de habilidades socio-emocionales y comunicativas** enfatiza la toma de perspectiva, la empatía y el desarrollo de habilidades para lograr una comunicación asertiva, tanto en situaciones de conflicto que se han presentado, como en ejercicios preparatorios para su manejo. En este proceso, un adulto guía a los estudiantes a escucharse activamente, esto es a parafrasear al otro, a expresar sentimientos y opiniones, y a entender el punto de vista del otro. En el fondo, implica aprender a manejar la tensión que existe entre el reconocimiento de las diferencias y la construcción de acuerdos para la vida en común, así como la realización de proyectos compartidos. Todos estos son aspectos clave en el proceso de aprender a vivir juntos y, por ende, implicados en la construcción de una convivencia pacífica.

Algunas de las estrategias pedagógicas de este enfoque están orientadas a desarrollar: **Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía, Colaboración** (SEP, 2017a).

a. **Autoconocimiento**, es decir, **la conciencia de sí mismo**, esto es, la capacidad de reconocer las emociones, valores, intereses y habilidades personales.

b. **Empatía** como la capacidad de sentir con otros y considerar la perspectiva de otros, lo que ayuda a desarrollar la conciencia social.

c. **Autorregulación**, relativo al **manejo** de emociones y comportamientos, como lo son la expresión adecuada de emociones, manejo del estrés, control de impulsos, perseverancia para alcanzar metas personales y académicas.

d. **Autonomía** que permite establecer y mantener relaciones sociales positivas, resistir la presión social inapropiada; ayuda a la toma de decisiones responsable, considerando estándares éticos, normas sociales, el respeto a otros, y las consecuencias derivadas del actuar.

e. **Colaboración**, es decir, la habilidad de trabajar con otros, de aportar, coordinar tareas, buscar y dar ayuda, comunicarse efectivamente, negociar, resolver problemas.

La importancia del desarrollo socio-emocional es fundamental, ya que el aprendizaje no es un tema puramente cognitivo, todo aprendizaje es también un proceso emocional. Si el alumno está motivado, sereno, tendrá más posibilidades de aprender que si está ansioso, desmotivado o temeroso. Los aprendizajes con componente emocional positivo se graban más fácilmente en la memoria (Milicic y Marchant, 2020)

La mediación

Este enfoque privilegia el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos entre las partes en conflicto, quienes son guiadas por una tercera persona neutral y aceptada por las partes para fungir como mediador. A diferencia del arbitraje, en el cual el adulto es quien toma las decisiones, aquí los estudiantes involucrados en el conflicto participan activamente para iniciar un 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

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?”.

Mediación dirigida por los adultos. En este tipo de mediación, los estudiantes en conflicto proponen posibles soluciones y el adulto 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 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, y c) estimular la creatividad de todas las partes para encontrar formas viables de trascender las incompatibilidades y/o 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 implementada 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 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 doce 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 inclusiva no sólo de los estudiantes mediadores, sino también de docentes y directivos. Asimismo, implica un rompimiento con una serie de prejuicios, como son el considerar que 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, éstos mejoran sustancialmente su comportamiento (CEPAL, UNICEF, OREALC/UNESCO, 2009).

A pesar de los buenos resultados de este tipo de mediación, no se recomienda su utilización si se trata de casos de delitos y faltas graves, como el bullying o acoso entre compañeros, ya que implica un grado de complejidad mayor.

Círculos de paz

Los círculos de paz forman parte del enfoque restaurativo, el cual promueve la deliberación colectiva enfocada a comprender las causas que desencadenaron un conflicto, a identificar alternativas para la reparación del daño, así como a facilitar la reinserción al grupo de quienes han sufrido y ejercido violencia (Pranis, Stewart y Wedge, 2003).

Los círculos de paz se basan en una forma de proceder observada en las comunidades originarias de Norteamérica y de Oceanía (como Nueva Zelanda), en las cuales se parte de la base de que toda la comunidad se ve afectada cuando alguien entra en conflicto. Si bien este enfoque se origina en el ámbito anglosajón, las comunidades indígenas mesoamericanas ofrecen experiencias muy valiosas y vigentes bajo estos mismos principios como una manera positiva de enfrentar los conflictos. No se trata de sancionar excluyendo sino de reparar el tejido social de la comunidad a partir de la reintegración del ofensor, del acompañamiento al ofendido y de 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). Se trata de enfatizar la reparación de las relaciones interpersonales o intergrupales, lo cual asegura la cohesión comunitaria.

El enfoque restaurativo opera como sigue: se forma un círculo que simboliza una comunidad, el cual puede involucrar a todo el grupo, a acompañantes adultos del ofensor y del ofendido, así como a un dirigente del círculo. El dirigente es un adulto encargado de coordinar el proceso y de establecer los términos en que se dará el diálogo (respeto, veracidad, comprensión). Algo característico de esta metodología es facilitar la participación equitativa de todos los miembros del círculo a través de un objeto (en inglés es denominado “talking piece”) que 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 tiene también 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 maneras de reparar el daño, siempre teniendo en mente la reinserción del ofensor a la comunidad.

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 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 los estudiantes se sientan en disposición de ofender a otros compañeros (Morrison y Vaandering, 2012).

El enfoque restaurativo permite que los estudiantes comprendan las consecuencias de sus actos dentro de un contexto comunitario. Esta es la razón de que su aplicación disminuya de manera muy significativa la reincidencia de las faltas, en comparación con el enfoque punitivo.

De manera general, los Círculos de Paz pueden dividirse en dos grandes grupos:

- a. Círculos para conversar
- b. Círculos para resolver conflictos involucrando al grupo-clase

a. Círculos para conversar:

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

Algunos ejemplos de conversaciones en círculo son: hablar sobre el tipo de música favorita, actividades deportivas preferidas, crear historias o cuentos de manera colectiva, compartir alguna situación graciosa o importante que hayan vivido los estudiantes durante la semana en curso, hablar sobre temas difíciles que viven los alumnos/as en sus vecindarios o comunidades, hablar sobre sus sentimientos y/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.

b. 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 del estudiante ofendido, como de la reintegración al grupo del ofensor, a través 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 todos 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?”

Los círculos de paz se orientan a reparar el daño causado al tejido social de la comunidad-aula, tanto a partir de la atención del estudiante ofendido, como de la reintegración al grupo del ofensor, a través de la participación de los miembros de la comunidad.

Tabla 3. Nivel de Resolución de conflictos

NIVEL DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Desarrollo de capacidades para un manejo constructivo de los conflictos dirigidos a la comunidad escolar, a partir de la implementación de estrategias de formación	
Estrategia de Formación	Descripción
1. Desarrollo de habilidades socio-emocionales y comunicativas	Se orienta al desarrollo y puesta en práctica de capacidades y de herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismo y hacia los demás.
2. Mediación · Mediación de adultos · Mediación entre pares (compañeros)	Este enfoque supone una guía por una tercera persona neutral y aceptada por las partes para fungir como mediador, privilegiando el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos entre las partes en conflicto. En este tipo de mediación, los estudiantes en conflicto proponen posibles soluciones y el adulto media entre ellos para llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes involucradas Consiste en que estudiantes, previamente formados en habilidades de mediación, fungen como mediadores de conflictos entre sus compañeros.
3. Círculos de paz · Círculos para conversar · Círculos para resolver conflictos involucrando al grupo-aula	Forman parte del enfoque restaurativo, el cual promueve la deliberación colectiva enfocada a comprender las causas que desencadenaron un conflicto, a identificar alternativas para la reparación del daño, así como a facilitar la reinserción al grupo de quienes han sufrido y/o ejercido violencia. Se trata de espacios que promueven un diálogo informal entre los estudiantes a propósito de cualquier tema de clase o de interés del grupo, con el propósito de crear confianza y de practicar distintas habilidades comunicativas y socio-emocionales. Se trata de una estrategia de reparación del daño causado al tejido social de la comunidad-aula después de que se ha presentado un conflicto, a partir de la reintegración del ofensor, del acompañamiento al ofendido y de la participación de los miembros de la comunidad como ‘un todo’ que ha sido afectado por esa situación.

Fuente: Elaboración propia

Estrategias orientadas a la Transformación: Construir la Paz Duradera y Erradicar la Violencia

Entendemos por **Transformación** el conjunto de intervenciones que implica la modificación de prácticas pedagógicas y de gestión, orientadas a crear condiciones para la construcción de una paz duradera que involucre a toda la comunidad educativa. Esto significa asegurar que todos y cada uno de los estudiantes se sienta valorado, incluido y pueda progresar en sus aprendizajes.

Los documentos de política educativa hablan de la importancia de establecer estrategias para **Erradicar la Violencia en las Escuelas**. Como se mencionó con anterioridad, esto implica resolver de raíz. Se parte de la idea de que, aun sin proponérselo, la escuela puede ejercer violencia institucional al marginar o excluir a algunos estudiantes, a la vez que beneficia a otros. Es decir, ofrece de forma inequitativa oportunidades distintas a los alumnos según su condición social o sus capacidades diferentes. Sin embargo, lejos de reconocer la manera en que ciertas prácticas excluyen sistemáticamente a algunos estudiantes, éstas se ven como “correctas o al menos como normales” (violencia cultural) (Galtung, 1990: 291); es decir, se naturalizan.

Por tanto, la erradicación de la violencia y la construcción de una paz duradera implica la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión que promuevan comportamientos pro-sociales en toda la comunidad escolar basados en tres aspectos fundamentales: a) la inclusión, b) la equidad y c) la participación.

Construir la Paz Duradera es resultado de la Inclusión, la Equidad y la Participación

Hemos señalado que la paz duradera implica construir estructuras sociales que promuevan la justicia social, lo que supone propiciar y modelar relaciones interpersonales que promuevan la autorrealización humana, así como cuestionar y erradicar los prejuicios que justifican la desigualdad y la exclusión (Galtung, 2013).

Desde la Filosofía, Nancy Fraser (2003), enriquece la perspectiva sociológica de Galtung, al proponer tres dimensiones para el análisis y construcción de la justicia social en sociedades contemporáneas: el reconocimiento, la redistribución y la representación.

Esta perspectiva tridimensional de la justicia social permite examinar de una manera profunda distintos aspectos de la violencia estructural y la violencia cultural, con el fin de encontrar alternativas que lleven a la construcción de una paz duradera; es decir, a la construcción de una convivencia justa como forma de vida. A continuación se describe brevemente cada una de las tres dimensiones:

Reconocimiento: constituye la *dimensión cultural de la justicia social*. Implica la valoración de las diversas identidades y necesidades básicas de las personas, así como la toma de conciencia de que ciertos individuos o grupos son o han sido considerados como inferiores, excluidos o simplemente invisibles.

Redistribución: refiere a la *dimensión económica de la justicia social*: alude al acceso y distribución equitativa de recursos y de bienes, generando estrategias de atención que permitan reducir las brechas en el estatus socio-económico de los sujetos, derivadas de la violencia estructural.

Representación: esta *dimensión política de la justicia social* refiere a las oportunidades que los individuos y grupos tienen para expresar sus propias voces y perspectivas; para ser escuchados y participar en términos equitativos en procesos de toma de decisiones sobre asuntos que les conciernen.

Estas tres dimensiones permitirán orientar las prácticas pedagógicas y de gestión en el espacio de la escuela, con vistas a construir la convivencia, entendida como paz duradera en las escuelas. Desde la pedagogía, las tres dimensiones de Fraser pueden identificarse como: inclusión (reconocimiento), equidad (redistribución) y participación (representación).

Tabla 4. Adaptación a la Educación del Modelo Tridimensional de Justicia Social de Nancy Fraser

Dimensión	Aspecto que privilegia	Adaptación a la Educación
Cultural	Reconocimiento	Inclusión
Económica	Redistribución	Equidad
Política	Representación	Participación

Construir la convivencia es impulsar la paz duradera en las escuelas

Este apartado integra las nociones abordadas hasta aquí, y presenta con mayor detalle los aspectos implicados en construir la convivencia entendida como paz duradera en las escuelas. Como elementos sustanciales del nivel de transformación, que es el que permite erradicar la violencia en las escuelas, están las prácticas de inclusión, de equidad y de participación, las cuales se exponen a continuación.

Entendemos la convivencia como los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto (Fierro y Carbajal, 2019)

Inclusión: Se entiende como el reconocimiento de las diversas necesidades, intereses e identidades de los alumnos, con el propósito de afirmar a cada estudiante personal y culturalmente. De igual manera, se centra en desarrollar un sentido de pertenencia y de comunidad en el grupo de clase y la escuela. Las pedagogías que promueven la inclusión apoyan el desarrollo de un currículum relevante y significativo donde los alumnos se convierten en creadores de conocimiento en lugar de receptores pasivos. Estas pedagogías pueden también llevar al cuestionamiento de prejuicios y estereotipos que refuerzan la exclusión (Carbajal, 2016).

Equidad: Se propone ofrecer oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas respecto al potencial de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, así como en la organización de trabajo colaborativo con vistas a reducir la brecha académica entre estudiantes con alto y bajo rendimiento (Carbajal, 2016). Por ejemplo, en el proyecto de 'Comunidades de Aprendizaje', los estudiantes y maestros se convierten en tutores, al especializarse en temas académicos específicos, y trabajar en pares o equipos pequeños enseñando y aprendiendo unos de otros (Cámara, 2010).

Participación: Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen a nivel individual y colectivo, así como el desarrollo de habilidades para el manejo dialógico de los conflictos. El aprender a enfrentar los conflictos de una manera no violenta y constructiva, es un aspecto primordial en el aprender a vivir juntos.

Hay diferentes formas mediante las cuales los maestros pueden facilitar el intercambio de puntos de vista -informados y críticos- dentro de su salón de clases: la invitación a los estudiantes a participar en seminarios de discusión para desarrollar la comprensión de los temas abordados; la deliberación democrática que supone la toma de decisiones respecto a diversos temas académicos y no académicos, y la organización de discusiones controversiales colaborativas y constructivas que promuevan el desarrollo de habilidades para la toma de perspectiva (Hess y Avery, 2008, Johnson y Johnson, 2009, Parker, 2006, en Carbajal, 2013).

Tabla 5. Nivel de Transformación

NIVEL DE TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE GESTIÓN: ERRADICAR LA VIOLENCIA	
Entendemos por Transformación el conjunto de intervenciones que implican la modificación de prácticas pedagógicas y de gestión, orientadas a crear condiciones para la construcción de una paz duradera que involucre a toda la comunidad educativa. Esto significa asegurar que todos y cada uno de los estudiantes se sienta valorado, incluido, pueda progresar en sus aprendizajes y participar en asuntos de la vida escolar que les conciernen.	
Dimensiones de la convivencia escolar	Descripción
INCLUSIÓN (Reconocimiento)	Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los estudiantes, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase.
EQUIDAD (Redistribución)	Se orienta a construir oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes, así como el andamiaje necesario para asegurar que cada uno de ellos, especialmente quienes enfrentan mayor rezago académico, puedan aprender.
PARTICIPACIÓN (Representación)	Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les atañen a nivel individual y colectivo.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Carbajal (2016, 2018)

Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar

Llegamos al momento de recapitular e integrar todo lo expuesto hasta aquí en un modelo teórico que sea de fácil operacionalización y que permita de manera efectiva reducir los niveles de violencia a la vez que construir la convivencia, entendida como una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar.

El concepto de paz efímera ha sido utilizado para referir a un tipo de intervenciones orientadas a contener los comportamientos agresivos de los estudiantes. Por esta razón tiene un carácter principalmente reactivo, ya que el sentido de **Contención** es el de **Atender** situaciones que ya se han presentado. La Atención implica también la vigilancia que detiene la posible reincidencia de comportamientos que afectan a sujetos o a grupos vulnerables de la comunidad escolar.

Los esfuerzos de contención abarcan un conjunto diverso de comportamientos, no sólo en cuanto a la índole de las faltas sino a su gravedad. Tenemos así situaciones como:

- 1) Delitos: portación de armas, consumo/compra/venta de sustancias tóxicas y otros.
- 2) Faltas graves: acoso escolar, ciberbullying, violencia esporádica y otros.
- 3) Faltas leves: interrupciones, indisciplinas, conflictos entre estudiantes, los cuales no han escalado a violencia.

Las acciones de **Contención** a realizar en relación a delitos y faltas graves está estipulada en Reglamentos Escolares y Protocolos específicos. A ellos se debe añadir la realización de intervenciones formativas. En el caso de faltas leves, se acude a la aplicación de Reglamentos Escolares y de manera fundamental a intervenciones de tipo formativo.

Por lo que toca a la **Resolución de Conflictos**, representa un esfuerzo importante para la prevención de violencias en la escuela, así como para la construcción de una paz duradera. Su eje principal de atención es el desarrollo de habilidades y capacidades en las personas, a través de diversas estrategias que permiten **aprender a gestionar de manera constructiva los conflictos**.

Este nivel se enfoca principalmente en tres estrategias o acciones a realizar:

1) El **desarrollo de habilidades socio-emocionales**, como son el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración.

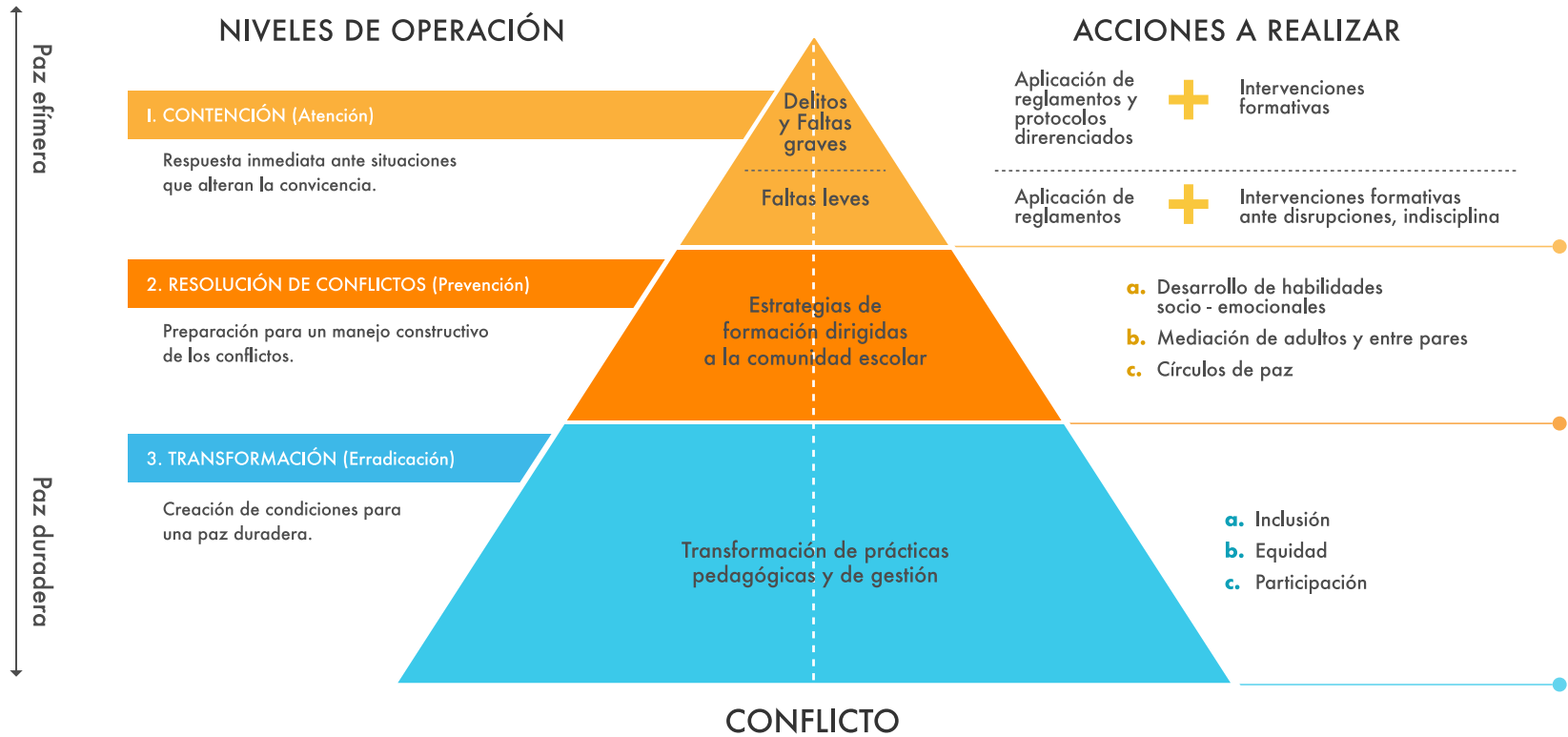
2) La **mediación**, tanto dirigida por un adulto como entre pares, como alternativa para aprender a dialogar, a negociar y a tomar acuerdos.

3) Los **círculos de paz**, los cuales tienen el objetivo de crear las condiciones para un manejo adecuado de los conflictos a nivel grupal, a través de un proceso gradual que va preparando a los alumnos para conversar y crear un sentimiento de pertenencia a la comunidad del grupo-clase.

Finalmente, el Modelo de Convivencia propuesto apunta a ir más allá de la resolución de conflictos, la convivencia como paz duradera también implica el desarrollo de actitudes y comportamientos pro-sociales, a partir de vivencias cotidianas que docentes y directivos ofrecen a sus estudiantes a través de sus prácticas de enseñanza y de los procesos de gestión institucional; es decir hacia la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión.

En este nivel de **Transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión, orientado a Erradicar la Violencia** se proponen prácticas que promueven la inclusión, la equidad y la participación. Estos tres ejes de intervención contribuyen a la construcción de relaciones pacíficas duraderas al apuntalar el desarrollo de capacidades para la participación, la apertura al diálogo con el otro diferente, el respeto, el desarrollo de un sentido de pertenencia, el apoyo mutuo entre compañeros que ayuda a reconocer que todos pueden aprender de otros, así como la autonomía y la capacidad de acción. Estos comportamientos permiten crear un ambiente de confianza y construcción de vínculos solidarios que no solo son el mayor antídoto frente a la violencia, sino la condición óptima para el aprendizaje y la autorrealización personal.

Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar



Componentes del Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar

Siguiendo el proceso de recapitulación, en el siguiente cuadro se presentan los principales componentes del modelo teórico aquí desarrollado, con el objeto de mostrar de manera concisa los conceptos clave que lo conforman.

Tabla 6. Componentes Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar

NIVEL DE CONTENCIÓN Respuesta inmediata ante situaciones que alteran la convivencia escolar.	
Tipo de faltas	Estrategias de Contención
Delitos: portación de armas, compra/venta de sustancias tóxicas y otros.	Aplicación de Reglamentos + Protocolos diferenciados + Intervenciones formativas
Faltas graves: acoso, cyberbullying, violencias esporádicas y otros.	Aplicación de Reglamentos + Protocolos diferenciados + Intervenciones formativas.
Faltas leves: situaciones conflictivas que son producto de disrupciones, indisciplinas, así como conflictos entre estudiantes que, si bien, alteran el orden del aula o de la escuela, no son considerados como violencia.	Aplicación de Reglamentos + Intervenciones formativas.

NIVEL DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Desarrollo de capacidades para un manejo constructivo de los conflictos dirigido a la comunidad escolar, a partir de la implementación de estrategias de formación.	
Estrategias de Formación	Descripción
1. Desarrollo de habilidades socio-emocionales	Se orienta al desarrollo y puesta en práctica de capacidades y de herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás.
2. Mediación	Este enfoque supone una guía por una tercera persona neutral y aceptada por las partes para fungir como mediador, privilegiando el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos entre las partes en conflicto.
· Mediación de adultos	En este tipo de mediación, los estudiantes en conflicto proponen posibles soluciones y el adulto media entre ellos para llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes involucradas.
· Mediación entre pares (compañeros)	Consiste en que estudiantes, previamente formados en habilidades de mediación, fungen como mediadores de conflictos entre sus compañeros.
3. Círculos de paz	Forman parte del enfoque restaurativo, el cual promueve la deliberación colectiva enfocada a comprender las causas que desencadenaron un conflicto, a identificar alternativas para la reparación del daño, así como a facilitar la reinserción al grupo de quienes han sufrido y/o ejercido violencia.
· Círculos para conversar	Se trata de espacios que preparan para la resolución de conflictos involucrando al grupo aula, al promover un diálogo informal cuyo objetivo es construir confianza y poner en práctica las habilidades comunicativas y socio-emocionales.
· Círculos para resolver conflictos involucrando al grupo-aula	Se trata de una estrategia de reparación del daño causado al tejido social de la comunidad-aula después de que se ha presentado un conflicto, a partir de la reintegración del ofensor, del acompañamiento al ofendido y de la participación de los miembros de la comunidad como 'un todo' que ha sido afectado por esa situación.

NIVEL DE TRANSFORMACIÓN: ERRADICAR LA VIOLENCIA

Entendemos por Transformación el conjunto de intervenciones que implican la modificación de prácticas pedagógicas y de gestión, orientadas a crear condiciones para la construcción de una paz duradera que involucre a toda la comunidad educativa. Esto significa asegurar que todos y cada uno de los estudiantes se sienta valorado, incluido y pueda progresar en sus aprendizajes.

Dimensiones de la convivencia escolar	Descripción
Inclusión (reconocimiento)	Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los estudiantes, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase.
Equidad (redistribución)	Se orienta a crear oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes, así como construir el andamiaje necesario para asegurar que cada uno de ellos, especialmente quienes enfrentan mayor rezago académico, puedan aprender.
Participación (representación)	Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen a nivel individual y colectivo.

Fuente: Elaboración propia

Espacios de intervención del Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar. Algunos ejemplos

Con el objeto de clarificar la manera en que el Modelo se operacionaliza en los tres espacios o ámbitos de intervención de las escuelas: el Pedagógico-Curricular, el Organizativo-Administrativo y el Socio-Comunitario, presentamos algunos ejemplos del tipo de intervenciones que contribuyen a construir la convivencia, entendida como paz duradera en las escuelas.

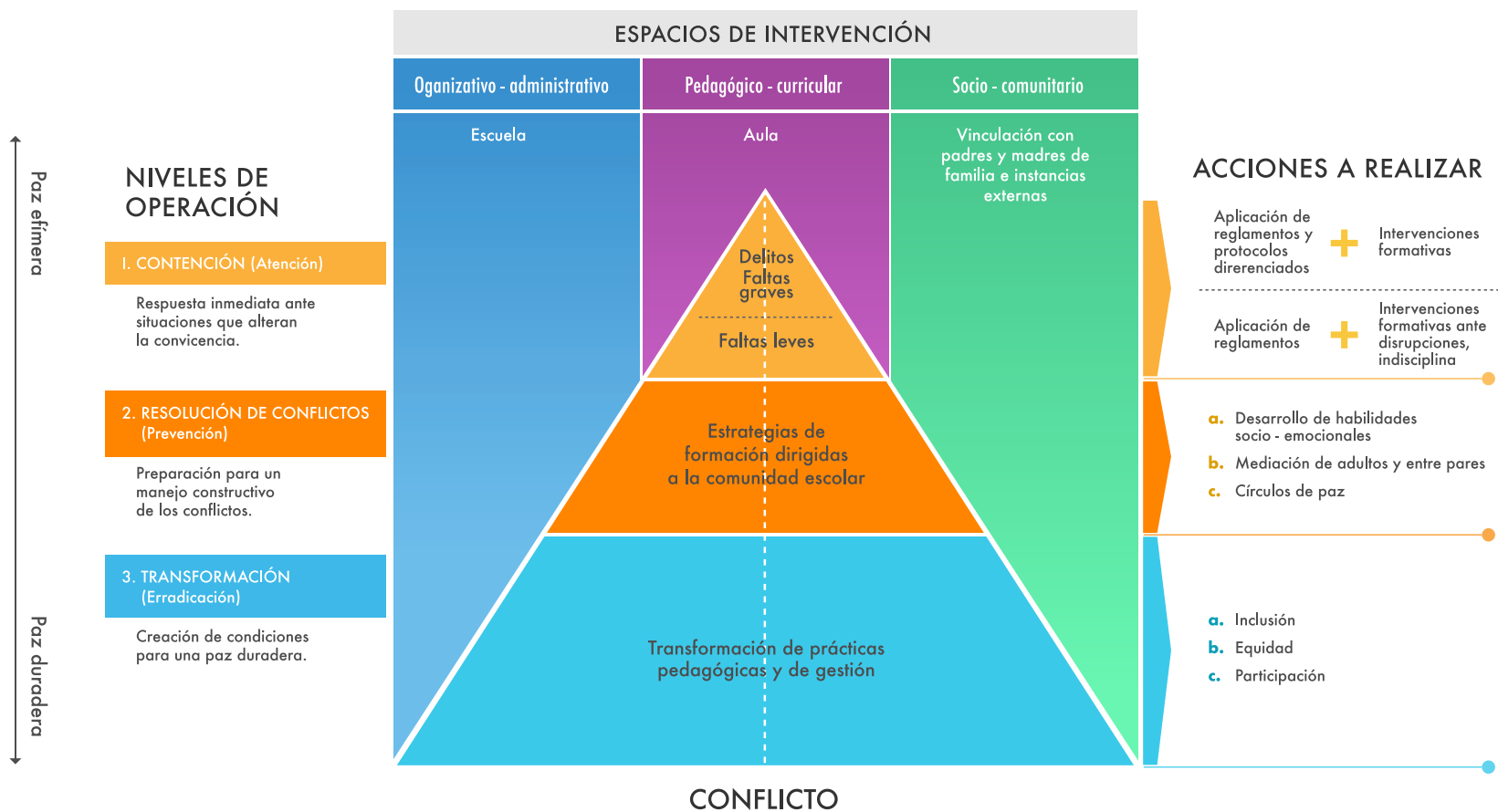


Tabla 7. Algunos ejemplos de intervención en aula, escuela y espacio socio-comunitario.

NIVEL DE CONTENCIÓN			
Ejemplos por tipo de faltas	Espacios de intervención		
	Aula	Escuela	Socio-comunitario
Delitos: introducción de armas punzo-cortantes al aula	<p>Aplicación de Reglamentos y de protocolos diferenciados + Intervenciones formativas: involucrar al estudiante en procesos de reflexión y en acciones de trabajo en el aula dirigida a explicar a los compañeros los riesgos asociados a la portación de armas en las escuelas</p>	<p>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 los estudiantes.</p>	<p>Integrar en la agenda de reuniones periódicas con padres de familia, un espacio para explicar el sentido de las intervenciones formativas vinculadas a delitos. Animar la realización de acciones de este mismo tipo en sus hogares</p>
Faltas graves: acoso escolar o bullying	<p>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.</p> <p>Involucrar al grupo de clase (círculo de paz) en la reflexión sobre la manera en que se han visto afectados por la situación de violencia así como la manera en que pueden apoyar a sus compañeros para que no se repita esta situación.</p>	<p>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 pro-sociales de alumnos más pequeños.</p>	<p>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.</p> <p>Conversar con padres y madres de familia, sobre posibles apoyos en casa para los alumnos ante situaciones que los coloquen como víctimas o agresores en situaciones de acoso.</p> <p>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).</p>

<p>Faltas leves</p> <p>Ejemplos de normas: Guardar silencio, poner atención, mantener limpio el patio de la escuela, no correr en los pasillos.</p>	<p>Aplicación del reglamento + Intervenciones formativas: explicar el sentido de las normas, indicar y modelar el comportamiento adecuado, anunciar consecuencias, invitar al alumno a ponerse en el lugar del otro, entre otras. + Dinamizar el trabajo del aula con vistas a lograr mayor interés de parte de los estudiantes. Integrar sus aportes, experiencias y saberes, a los contenidos académicos de clase.</p>	<p>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 niños, por ejemplo, para la prevención de accidentes.</p>	<p>Reforzar los espacios de diálogo entre docentes y padres de familia alrededor del sentido formativo de las normas de aula y escuela.</p> <p>Reflexionar la importancia de construir una convivencia pacífica en las escuelas.</p>
---	--	---	--

NIVEL DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS			
Ejemplos por tipo de estrategia formativa	Espacios de intervención		
	Aula	Escuela	Socio-comunitario
<p>Desarrollo de habilidades socio-emocionales</p>	<p>Aprovechar las situaciones de conflicto que se presentan en el aula para poner en práctica el manejo de emociones, la comunicación asertiva, la autorregulación, el diálogo.</p> <p>Utilizar los contenidos académicos que sean pertinentes para introducir a los estudiantes en el manejo dialógico de los conflictos.</p>	<p>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.</p>	<p>Realización de talleres con padres y madres de familia para apoyar el desarrollo de sus habilidades y competencias socio-emocionales, enfocando las relaciones con sus hijos/as.</p>

<p>Mediación de adultos</p>	<p>Utilizar los conflictos que se presentan en el aula como oportunidades para aplicar la mediación dirigida por docentes, lo que supone que los alumnos pongan en práctica: la escucha activa, la toma de perspectiva, la negociación y la toma de decisiones para llegar a acuerdos.</p>	<p>Crear oportunidades de capacitación dirigidas a docentes y directivos para aprender a utilizar la mediación como una herramienta formativa.</p> <p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>Mediación entre pares</p>	<p>Crear oportunidades de formación para que los estudiantes aprendan a mediar situaciones de conflicto entre sus compañeros.</p> <p>Poner en práctica estas habilidades en situaciones de conflicto que se presenten en el aula.</p>	<p>Aprobar, a nivel de las escuelas, una política de utilización de la mediación de conflictos entre alumnos como recurso formativo a ser impulsado en los planteles.</p> <p>Asegurar la formación de docentes como mediadores.</p> <p>Utilizar la mediación entre pares como una estrategia para atender situaciones de conflicto entre los propios docentes.</p>	<p>Apoyar la formación de padres y madres de familia en la mediación entre pares como herramienta en el manejo de conflictos domésticos.</p> <p>Poner en práctica las habilidades de mediación de conflictos en situaciones simuladas o en conflictos reales entre padres y madres de familia.</p>
<p>Círculos de paz</p>	<p>Preparación para el abordaje de conflictos: Propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas y socio-emocionales, en el grupo de clase, tales como: respetar turnos en el uso de la palabra, escucha activa, aprender a practicar la confidencialidad en lo conversado.</p> <p>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.</p>	<p>Aprobar, a nivel de las escuelas, una política de utilización de los círculos de paz como recurso formativo a ser impulsado en los planteles.</p> <p>Asegurar la formación de docentes en el manejo de círculos de paz.</p> <p>Utilizar los círculos de paz como una estrategia para atender situaciones de conflicto entre los propios docentes.</p>	<p>Apoyar la formación de padres y madres de familia en el manejo de los círculos de paz como herramienta en el manejo de conflictos domésticos.</p> <p>Poner en práctica la estrategia de círculos de paz en situaciones simuladas o en conflictos reales entre padres y madres de familia.</p>

NIVEL DE TRANSFORMACIÓN			
Ejemplos de prácticas por Dimensiones de la Convivencia	Estrategias de Aula	Estrategias a nivel de Escuela	Espacio Socio-comunitario
Inclusión	<p>Afirmación personal y cultural de los estudiantes, a partir del reconocimiento de su origen social y cultural y necesidades individuales y colectivas.</p> <p>Construcción de una comunidad solidaria y respetuosa en el aula que promueva un sentido de pertenencia.</p> <p>Integración de las experiencias de vida de los estudiantes en actividades curriculares, así como de sus conocimientos locales y culturales.</p>	<p>Aceptación del ingreso de los alumnos sin distinguir en función de sus orígenes y condiciones personales y culturales.</p> <p>Integración efectiva de todo el alumnado en actividades deportivas, cívicas, culturales, etc., reconociendo y valorando las capacidades y aportes de cada uno.</p> <p>Generación de iniciativas que promuevan un sentido de pertenencia hacia la escuela de parte de directivos, docentes y estudiantes.</p> <p>Reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes a la construcción de un proyecto común de escuela, en función de sus talentos, intereses y trayectorias profesionales.</p>	<p>Desarrollo de una política de puertas abiertas a la comunidad.</p> <p>Promoción de actividades y tareas que incorporen aportes de padres, madres de familia y comunidad local al proceso de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Atención al buen trato entre los miembros de la comunidad escolar y la creación de espacios de diálogo con padres y madres de familia, orientados a fortalecer la solidaridad y el respeto mutuo entre sus miembros.</p> <p>Consideración e incorporación efectiva de las tradiciones, saberes y oficios de la localidad como aportes valiosos en actividades curriculares de los alumnos.</p>

<p>Equidad</p>	<p>Generación de apoyos didácticos de acuerdo con las necesidades y desempeño de cada estudiante, como vía para reducir la brecha académica entre estudiantes con alto y bajo desempeño.</p> <p>Promoción de estrategias pedagógicas colaborativas, orientadas a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño.</p> <p>Reconocimiento al esfuerzo y al progreso en los aprendizajes de cada uno de los alumnos.</p>	<p>Generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas del aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Desarrollo de estrategias, a nivel de escuela, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso personal en el aprendizaje de los alumnos, y no solamente el logro académico de los estudiantes más destacados.</p> <p>Diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre los docentes, orientadas a apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan a todos sus estudiantes.</p> <p>Gestión de recursos orientados a facilitar el acceso a los alumnos a fuentes de información diversa, actualizada, relevante que fortalezca sus capacidades de aprender a aprender.</p>	<p>Coordinación de actividades colaborativas con padres de familia, orientadas a atender necesidades académicas de los alumnos, creando redes de apoyo.</p> <p>Reconocimiento manifiesto de parte de los docentes, en las reuniones informativas con padres y madres de familia, al esfuerzo y al progreso de cada uno de los alumnos y no solamente de sus deficiencias.</p> <p>Coordinación de actividades de apoyo con instancias externas que fortalezcan la permanencia de los estudiantes en la escuela y la mejora de sus aprendizajes.</p>
<p>Participación</p>	<p>Aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva, y el diálogo en el manejo de conflictos interpersonales.</p> <p>La elaboración y revisión colectiva de las normas del aula.</p> <p>La generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social.</p> <p>La participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.</p>	<p>La promoción desde la escuela de capacitaciones a directivos, docentes y alumnos sobre temas de resolución no violenta de conflictos.</p> <p>La generación de espacios de alumnos y docentes para aportar en torno al reglamento escolar.</p> <p>La organización de eventos y actividades de reflexión sobre problemas que enfrentan los alumnos en la escuela y en la vida social, en los que se escuche la voz del alumnado.</p> <p>La participación organizada en acciones que atiendan las necesidades de la escuela y la localidad, previamente diagnosticadas por los propios alumnos.</p>	<p>Promoción de espacios que involucran a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo y la comunicación en situaciones de conflicto interpersonales.</p> <p>Generación de espacios de reflexión con padres y madres de familia sobre el contenido y el sentido de las normas establecidas en el reglamento escolar.</p> <p>Organización de espacios para reflexionar y tomar decisiones, junto con los padres de familia, sobre problemas que enfrentan los alumnos dentro y fuera de la escuela. Invitación a padres y madres de familia para participar en acciones que atiendan necesidades de la escuela y/o de la localidad.</p>

Fuente: Fierro y Carbajal, 2019.

Hallazgos de investigaciones y experiencias escolares que sustentan el Modelo de Convivencia como Paz Duradera.

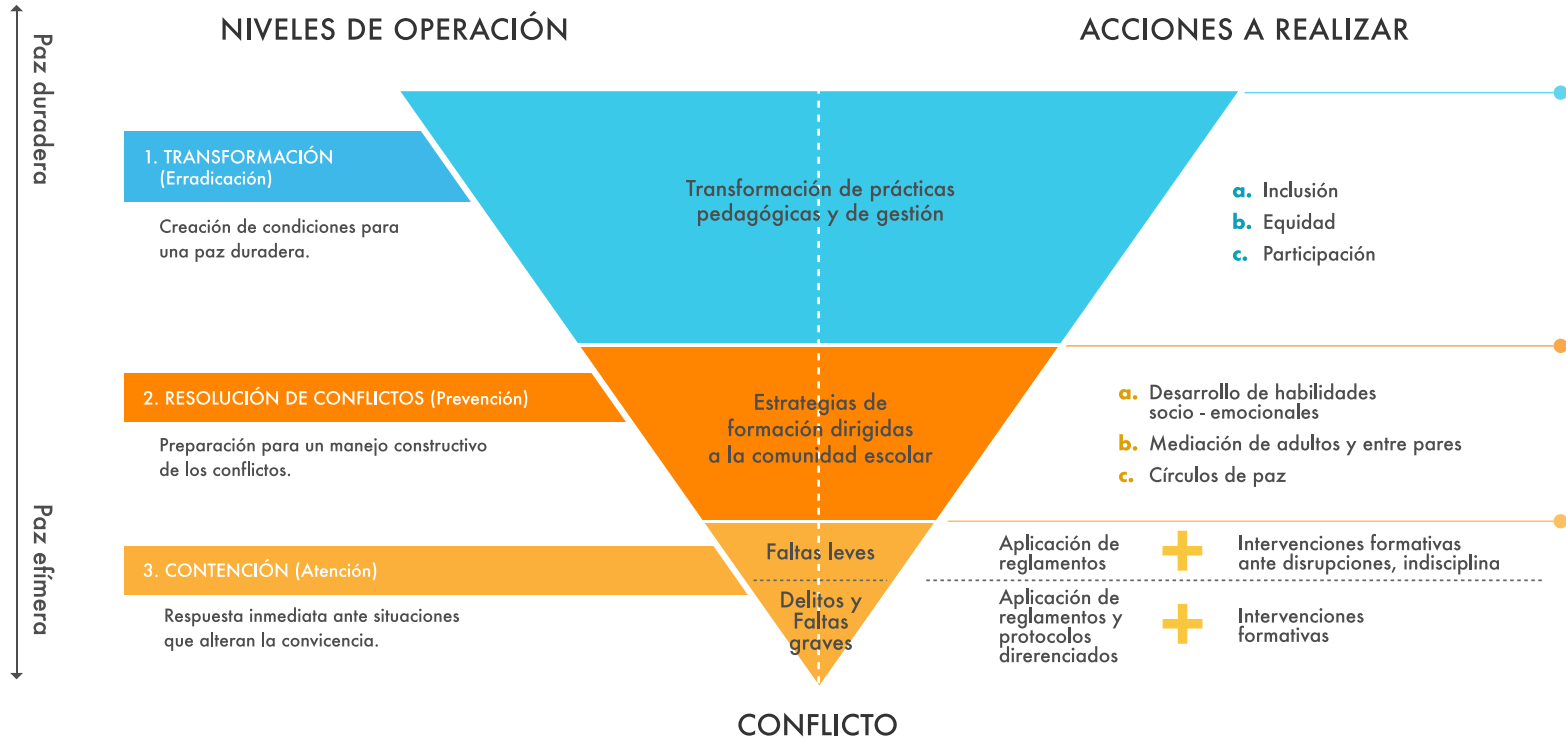
El Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar se apoya en la evidencia empírica aportada por investigaciones realizadas en distintos países del mundo en las últimas tres décadas. La búsqueda de alternativas para hacer frente a los problemas de violencia escolar, ha dado lugar a la identificación de elementos clave que actúan como **factores de protección** en las comunidades escolares.

El gráfico del Modelo de Convivencia en Acción, con la imagen del triángulo invertido, ilustra la manera en que la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión en favor de la inclusión, la equidad y la participación, se tornan no solamente en acciones efectivas para prevenir la violencia, sino en oportunidades para desarrollar formas de relación humana al interior de las escuelas, que construyen una paz duradera.

El triángulo refleja de qué manera los esfuerzos que apuntan a fortalecer el sentido educativo del quehacer escolar, tienen como consecuencia una reducción significativa de los episodios de violencia en las escuelas, ya que se van construyendo lazos solidarios y un sentido de pertenencia y corresponsabilidad, a la vez que los conflictos son atendidos de manera oportuna y adecuada a través de espacios de participación y diálogo. En síntesis, la ruta pedagógica de construir la convivencia tiene mayor alcance en el mediano y largo plazo, que la sola contención de los comportamientos inadecuados de los estudiantes.

Los esfuerzos que apuntan a fortalecer el sentido educativo del quehacer escolar, tienen como consecuencia una reducción significativa de los episodios de violencia en las escuelas, ya que se van construyendo lazos solidarios y un sentido de pertenencia y corresponsabilidad, a la vez que los conflictos son atendidos de manera oportuna y adecuada a través de espacios de participación y diálogo.

Modelo de Convivencia en Acción



Una amplia revisión de investigaciones y programas de prevención de la violencia en escuelas de secundaria y bachillerato en los Estados Unidos, llevada a cabo por Gladden (2002), aporta elementos para cuestionar la eficacia de modelos de disciplina como el de “Tolerancia Cero”, el cual se centra en controlar el comportamiento de los estudiantes a través de sanciones, las que terminan, las más de las veces, en suspensión y expulsión. Argumenta que este tipo de prácticas que marginan a los estudiantes, son contraproducentes ya que debilitan tanto las relaciones interpersonales en las escuelas, como el desempeño académico, colocando a los estudiantes más vulnerables en mayor riesgo de abandono escolar.

La cero tolerancia no ha reducido la violencia en las escuelas ni ha mejorado la disciplina estudiantil. Al contrario, la exclusión de la escuela mediante suspensiones y expulsiones tiende a ser discriminatoria, inefectiva y no tiene efectos positivos en el desarrollo de los estudiantes afectados. Es necesario un enfoque más amplio que fortalezca a la comunidad escolar (Skiba y Knesting, 2002).

En contraparte, a partir de un análisis de aquellas escuelas que lograron reducir significativamente los niveles de violencia escolar, identifica cuatro factores que considerados de conjunto tienden a construir ambientes escolares seguros. Estos factores enfocan su atención tanto en la organización escolar como en las pedagogías de aula: (a) construyendo relaciones positivas y de cuidado entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes; (b) enseñar de manera consistente comportamientos no violentos, (c) promover un aprendizaje significativo entre los estudiantes, (d) incorporar elementos de las culturas comunitarias de los estudiantes.

Otras investigaciones internacionales coinciden con los hallazgos de Gladden (2002). En un estudio comparado llevado a cabo en 37 países, Akiba, LeTendre, Bake y Goesling (2002), muestran que los sistemas escolares altamente competitivos, en los cuales se presentan grandes brechas académicas entre estudiantes exitosos y de bajo desempeño, tienden a tener índices altos de violencia escolar. En contraste, aquellos que promueven el acceso equitativo al logro académico de todos los estudiantes,

a partir del apoyo a quienes presentan situaciones de rezago, tienden a presentar niveles bajos de violencia escolar, aún estando situados en colonias o vecindarios que presentan tasas altas de criminalidad.

Las medidas de fuerza no resuelven el problema de la violencia y de los actos incívicos, pues no van al fondo de la cuestión: los patrones de relación interpersonal (PREAL, 2003)

Por su parte, Limbos y Castell (2008) obtuvieron resultados semejantes en su estudio llevado a cabo en la ciudad de Los Ángeles. Estos autores estudiaron 95 escuelas ubicadas en contextos de violencia social, con la finalidad de establecer correlaciones entre los niveles de violencia escolar y los índices de criminalidad en los barrios en los que estaban ubicadas dichas escuelas. El estudio mostró que las escuelas que llevaban a cabo de manera consistente prácticas pedagógicas y de gestión basadas en la solidaridad y el apoyo mutuo, tendían a tener más altos desempeños académicos y menores niveles de violencia que las escuelas que no estaban organizadas de esta manera, aún cuando estaban localizadas en vecindarios con índices similares de violencia.

De la misma forma, a partir de un meta-análisis de 25 estudios llevado a cabo en los niveles de secundaria y bachillerato en Estados Unidos, Johnson (2009), encontró que las escuelas que promueven relaciones positivas, en las que los estudiantes comprendían el sentido de las normas, las consideraban justas, y percibían un ambiente centrado en el aprendizaje, tenían niveles de violencia escolar mucho menores que aquellas escuelas que no tenían estas características.

Debarbieux (2012), estudiando comunidades escolares en Francia, llegó a conclusiones casi idénticas al señalar que la violencia en la escuela no se explica solamente por el “contexto externo”. La escuela no está en un contexto, sino que ella misma es contexto: es un elemento que también participa del texto y lo influye. Aquello que es más eficaz va siempre en el mismo sentido: **(a) intervención para establecer normas claras, comprensibles y justas; (b) aumento de actitudes estimulantes y un refuerzo positivo de los comportamientos; (c) gestión cooperativa en la clase y fuera de**

clase, (d) reorganización de las clases en el sentido de una mayor flexibilidad (e) implicación de los docentes en el trabajo con un sentido educativo más que puramente instruccional.

En suma, estudios internacionales muestran que las escuelas que promueven **relaciones solidarias y afectuosas**, que facilitan un **acceso equitativo al logro académico**, que abren espacios para **la participación de los alumnos**, tienden a presentar niveles bajos de violencia escolar, aun estando ubicadas en contextos sociales con altos índices de violencia o de criminalidad.

Las buenas prácticas educativas, en las que los profesores tienen alta participación y compromiso, hacen circular emociones positivas que quedan archivadas en la memoria emocional (Milicic y Marchant, 2020).

En México y en América Latina se han llevado a cabo, en las dos últimas décadas, diversas investigaciones orientadas a reconocer el tipo de prácticas pedagógicas y de gestión asociadas al fortalecimiento de la convivencia. Mencionamos de manera indicativa algunas de ellas, con el propósito de mostrar que el tipo de evidencia aportada por estos estudios, coincide con los hallazgos de investigaciones realizadas en otros países, poniendo de manifiesto que **la primera y fundamental acción para Construir la Convivencia y Atender, Prevenir y Erradicar la violencia consiste en fortalecer los procesos educativos de las escuelas**. Dichas investigaciones analizan cómo se construye la convivencia en aulas y en escuelas.

El primer estudio hace una recopilación de **experiencias exitosas** en convivencia escolar en tres países de América Latina (Hirmas y Eroles, 2008); el segundo presenta quince estudios de caso de escuelas que, no obstante estar situadas en entornos vulnerables, desarrollan de manera autónoma distintas prácticas orientadas a fortalecer los aprendizajes, así como la convivencia (Fierro y Fortoul, 2011). La tercera investigación aborda tres casos de estudio de docentes que laboran en contextos de violencia, y que tienen en común el haber implementado diversas estrategias para construir una convivencia democrática con sus estudiantes. Uno de los hallazgos

más importante de este trabajo es la confirmación de que los niveles de violencia disminuyen considerablemente, al utilizar este tipo de herramientas pedagógicas, en lugar de acudir al castigo como forma privilegiada de intervención (Carbajal, 2018).

El primer estudio mencionado en el párrafo anterior se da en el siguiente contexto: la Red Innovemos de la UNESCO lanza una convocatoria para reseñar y sistematizar experiencias innovadoras en el ámbito de la convivencia escolar en América Latina; iniciativa a la cual se suman investigadores pertenecientes a la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (RLCE), quienes deciden participar con siete escuelas de tres países: Chile, Costa Rica y México (Hirmas y Eroles, 2008). Las siete experiencias exitosas en convivencia escolar muestran que las escuelas que han tenido éxito en construir una convivencia incluyente comparten las siguientes particularidades: (a) los alumnos participan en la elaboración colectiva de la normatividad escolar, (b) los conflictos se resuelven de una manera pacífica, (c) los contenidos académicos y situaciones de la vida cotidiana escolar son reflexionados dialógicamente bajo una perspectiva valoral, y (d) existe una vinculación con la realidad social y comunitaria que propicia la construcción del sentido solidario con la comunidad local (Fierro, 2008). En otras palabras, los alumnos y profesores desarrollan un sentido de pertenencia a su escuela, un sentido de comunidad, y, por lo tanto, de corresponsabilidad enfocado al bienestar común.

El proyecto “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática” (Fierro y Fortoul, 2011), se orientó a explorar los vínculos entre aprendizaje y convivencia en escuelas situadas en entornos de pobreza y/o de violencia, al abordar la manera en que estas escuelas generaban por iniciativa propia, estrategias muy variadas para atender las necesidades educativas de sus estudiantes. A través de quince estudios de caso en México y otros países latinoamericanos, fue posible identificar un amplio espectro de prácticas pedagógicas y de gestión desarrolladas en las escuelas tales como: (a) realizar adecuaciones curriculares para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, (b) espacios de participación con padres y madres de familia para aprender a mediar conflictos, (c) espacios de participación y acción organizada de los alumnos en la vida del aula y la escuela, y (d) atender algún problema de la escuela o el entorno, combinando estrategias curriculares para su estudio con espacios organizados colectivos de acción en beneficio social y comunitario. El hallazgo fundamental del estudio consistió en mostrar que todas las acciones orientadas a fortalecer el quehacer educativo escolar, en cualquiera de sus ámbitos (aula, escuela, espacio socio-comunitario), además de ofrecer mejoras en el aspecto específico de interés, tienen el efecto de fortalecer los vínculos de confianza entre los

estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad escolar, mejorando con ello la convivencia. Convivencia y aprendizaje se mostró como un binomio indispensable, donde uno incide de manera inevitable en el otro y viceversa.

Convivencia y aprendizaje se mostró como un binomio indispensable, donde uno incide de manera inevitable en el otro y viceversa.

En un estudio cualitativo, realizado en escuelas primarias públicas mexicanas ubicadas en zonas urbanas con altos índices de violencia, Carbajal (2018) muestra cómo tres docentes de 5° y 6° grados logran reducir de manera muy importante los niveles de violencia en sus aulas, además de ofrecer múltiples oportunidades para la construcción de una convivencia democrática, aun cuando un número significativo de sus alumnos pertenecía a pandillas. Algunos de los elementos pedagógicos observados de manera recurrente en estos tres salones de clase son: (a) generar dinámicas de conocimiento y conversación informal entre sus alumnos y recuperar experiencias de vida de los mismos vinculadas a los temas de clase; (b) animar un sentido de solidaridad entre los estudiantes y de identificación como grupo-clase, (c) promover espacios de tutoría entre estudiantes y propiciar el trabajo en equipos conformados con estudiantes con distintos niveles de aprovechamiento, con el propósito de animar distintas formas de colaboración académica entre los alumnos, (d) trabajar los conflictos entre compañeros, involucrando al grupo-clase en la sensibilización y la colaboración para resolverlos, desarrollar herramientas de escucha activa, de empatía y de autorregulación como vía para atender a través del diálogo, las situaciones de conflicto en clase y propiciar la reflexión y la deliberación en torno a problemas sociales que interesan a los alumnos. El estudio muestra que no es necesario recurrir al castigo para reducir los niveles de violencia en las aulas, sino dotar de un sentido profundamente educativo, a cada una de las actividades y episodios del acontecer del aula y la escuela.

Estas referencias, aún de manera somera, muestran que la vía más sostenible para **Construir la Convivencia y Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia, consiste en fortalecer el quehacer educativo de las escuelas, a través de prácticas cotidianas que promuevan la Inclusión, la Equidad y la Participación**, como una forma de vivir la escuela, haciendo de ella un espacio donde todos los niños, niñas y jóvenes pueden aprender, crecer y disfrutar.

“La paz es hija de la convivencia, la educación y el diálogo”
Rigoberta Menchú

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.
- Aronson, E. (2001). *Nobody left to hate. Teaching compassion after Columbine*. New York: H. Holt.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), 137-160.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts management of conflict and social exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), 75-97.
- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles Educativos*, 32(130), 122-135.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 13-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695207>

- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: UNAM/SUIVE, pp. 52-81.
- 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. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1807/89835>
- CEPAL, UNICEF, OREALC-UNESCO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Primer encuentro para la réplica en innovación social. La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar* (pp. 21-25). Chile: CEPAL/UNICEF/OREALC-UNESCO/ Ministerio de Educación de Chile.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., y Velázquez, A. (2008). Aulas en paz (Classrooms in peace), 2. Teaching strategies. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(2), 166-187.
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79(1), 84-93.
- Curwin, R. y Mendler, A. (2003) *Disciplina con dignidad*. Guadalajara, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Debarbieux, E. (2012), "Las 'buenas prácticas' Violencia escolar y cuestiones culturales", en A. Furlán (ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 442-448.
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: 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-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, Recognition and Participation. En N. Fraser y A. Honneth. *Redistribution or recognition? A political philosophical-exchange* (pp. 7-109). London, New York: Verso.
- Fortoul, M. B. y Fierro, M. C. (2011) Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5(2). 101-119. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>

- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1988). *Sobre la Paz*. Barcelona: Ed. Fontamara
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3 R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- 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. 21-25). Chile: CEPAL/UNICEF/OREALC-UNESCO/Ministerio de Educación de Chile.
- Harber, C., y Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: How does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187.
- Gladden, M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (Coord.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- 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.
- Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the Literature. *Journal of School Health*, (79)10, 451-465.
- Limbos, A. y Casteel, C. (2008). School and Neighborhoods: organizational and environmental factors associated with crime in secondary schools. *Journal of School Health* (78)10, 539-544.

- Mejía, J. M. (2013). Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. México: DIE - CINVESTAV-IPN.
- Milicic, N. y Marchant, T (2020) . Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente, en: Cervera, M.T. y Muñoz, G. (ed). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Biblioteca del Congreso nacional de Chile, pp. 52-77. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf
- Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014). Subsecretaría de Prevención. Dirección General de Política Criminal y Prevención del Delito. <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/AConvivir/Paginas/dctos/Protocolo/ModeloEscolarPrevencionViolenciaDelincuencia.pdf>
- 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), pp. 371- 392.
- Morrison, B., y Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138–155.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, 3a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- 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.
- Pranis, K., Stewart, B., y Wedge, M. (2003). *Peacemaking circles. From conflict to community*. USA: Living Justice Press.
- PREAL (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. *Serie Prevención de la Violencia Escolar*, 1(1). Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- 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.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), pp. 435 - 459.
- Saucedo, C. y Furlán, A. (2009). Copetes “emo” y celulares en las escuelas secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba. México: X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Veracruz, Ver. México.

- 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
- SEP (2017a). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación. México: Secretaría de Educación Pública https://www.planprogramasdestudio.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 & 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.
- UNESCO (2019). *Behind the numbers. Ending school violence and bullying. Education 2030*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF (2008). *La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación (Estudio de Reglamentos Escolares)*. Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia No. 11. Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.