

repositorio abierto de acceso general
desarrollado bajo el programa europeo
COENRTE y operado por CERN



Semantic Scholar



Sistema Regional de Información en
Léxico para Revistas Científicas de
América Latina, el Caribe, España y
Portugal



hemeroteca de artículos científicos
hispanos en Internet

Bibliografía Latinoamericana



Red de Revistas Científicas de
América Latina y el Caribe, España y
Portugal



DOAJ:
Directory of Open Access Journals



Literatura Latinoamericana y del Caribe
en Ciencias de la Salud



BASE:
Bielefeld Academic Search Engine



Matriz de Información para el
Análisis de Revistas



European Reference Index for the
Humanities and Social Sciences



Deycrit-SUR Repositorio, Directorio de
Revistas Decoloniales y de Pensamiento
Crítico de nuestro Sur



Google Scholar



Root Society for Indexing and Impact
Factor Service



LatinREV:
Red Latinoamericana de Revistas



Red Construyendo Paz Latinoamericana



Asociación Latinoamericana de
Sociología



Actualidad Iberoamericana,
Índice Internacional de
Revistas, Chile.



Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

ISSN: 2500-8870

DOI: 10.35600

copalarevista@gmail.com

Reserva de derechos al uso exclusivo Indautor
núm. 04-2016-02241633-3800-203

Revista CO PaLa Construyendo Paz Latinoamericana

Red CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamérica
Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, México
Escuela Normal de Ecatepec, México
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, México
Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil
Universidad Politécnica de Atlacomulco, México
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México
Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología
(SPINE), UPN- Ajusco, México
Escuela Normal de Especialización "Dr. Roberto Solís Quiroga", México
Universidade Federal do Pará-UFPA, Brasil
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Brasil
Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de México



Año 10, Núm. 22 / 01 julio - 31 diciembre de 2025

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/0000>



Información de la Revista



Propiedad y gestión

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

ISSN 2500-8870 (En línea)

Género: Publicación seriada de investigaciones científicas y académicas, con periodicidad semestral.

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número:

04-2016-022416333800-203

Reserva de derechos al uso exclusivo Indautor núm. 04-2016-022416333800-203

Revista CoPaLa es coordinada por su Director y Editor Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Revista CoPaLa adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access.

Revista CoPaLa. Construcción de Paz Latinoamericana, está bajo una licencia:

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0)



Director: Eduardo Andrés Sandoval Forero

Dirección electrónica: copalarevista@gmail.com

Bogotá, Colombia



Director / Editor

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Profesor-Investigador

Director de la Red Construyendo Paz Latinoamericana

Consejo Asesor Internacional

Jorge Alonso Sánchez

Doctor en Antropología Social -CIESAS Occidente
Profesor Investigador Nacional Emérito SECIHTI (México)

Fernando Matamoros Ponce

Docotoró en l' École des Hautes Études en Sciences Sociales
(EHESS), París, Francia. Profesor de la Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla. (México)

Vicent Martínez Guzmán ⁺

Doctor en Filosofía
Director Honorífico de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la
Paz. Universitat Jaume I de Castellón (España)

Tiziano Telleschi

Doctor en Sociología
Centro de Investigaciones para la Paz. Universidad de Pisa (Italia)

Ernesto Guerra García

Doctor en Educación
Universidad Autónoma Indígena de México (México)

Rudis Yilmar Flores Hernández

Doctor en Ciencias Sociales
Director de la Revista Conjeturas Sociológicas
Profesor Investigador de la Universidad de El Salvador (El Salvador)

Eduard Vinyamata Camp

Doctor en Ciencias Sociales
Dirección del Máster en Conflictología, Universidad Abierta de Catalunya
Director del Campus por la Paz (España)

Daniel Alberto Oviedo Sotelo

Doctor en Humanidades
Docente en posgrado, Instituto Nacional de Educación Superior,
Asunción (Paraguay)

Manuel Fernando Montiel Tiscareño

Doctor en Estudios Humanísticos
Coordinador para América Latina de Transcend: A peace and development
network (México).

Beleni Saléte Grando

Pós-Doutora em Antropologia Social
Docente en Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação
Física. Pesquisadora do CBCE - GTT Corpo e Cultura (Brasil)

Mario Nicolás López Martínez

Doctor en Historia Contemporánea.
Investigador y Docente en el Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad
de Granada (España)

Sofía Herrero Rico

Doctora en Educación para la Paz
Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz Universitat
Jaume I, Castellón (España)

Luis Eduardo Primero Rivas

Doctor en Filosofía
Coordinador del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva
Epistemología (SPINE)- Profesor-Investigador de la Universidad
Pedagógica Nacional de México (México)

Fanny Tania Añaños Bedriñana

Doctora en Pedagogía
Investigador y Docente en el Instituto de la Paz y los Conflictos.
Universidad de Granada (España)

Alexis Romero Salazar

Doctor en Sociología
Director de la revista Espacio Abierto
Docente investigador de la Universidad del Zulia (Venezuela)

Consejo Editorial Interno

Claudia Yolima Devia Acosta

Doctora en Geografía
Docente en Educación Superior. Acompañamiento a población firmantes
y víctimas del conflicto armado en el departamento del Huila.
Universidad Surcolombiana(Colombia)

Víctor Manuel Negrete Barrera

Investigador social y periodista. Director Centro de Estudios Sociales y
Políticos de la Universidad del Sinú y de la Fundación del Sinú (Colombia)

Gloria Bonilla Vélez

Doctora en Estudios de Género
Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad
de Cartagena (Colombia)

María Teresa Reyes Ruíz

Doctora en Educación
Secretaría de Educación Pública (México)

Fabiola Hernández Aguirre

Doctora en Pedagogía
Coordinadora del Departamento de Posgrado de la Escuela Normal de
Ecatepec (México)

Irma Isabel Salazar Mastache

Doctora en Ciencias de la Educación
Dirección General de Educación Normal de la Secretaría de Educación,
Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de México (México)

Lorena Patricia Salazar Bahena

Estudios de Doctorado en Ciencias Sociales
Universidad Autónoma Metropolitana (México)

Comité Técnico

Diagramadora

Lic. María Guadalupe Escalona Ramírez

Filóloga

Dra. María del Pilar Torres Anguiano

Diseñador

Lic. Alexis Osvaldo Sandoval Mota

Traductor

Lic. Alexis Osvaldo Sandoval Mota

Programador / Soporte técnico (Plataformas OJS/ORCID/DOI)

Luis Eduardo Martínez Salazar

Artículos/ensayos

Presentación

Los nuevos volcanes: cuatro actores y sus estrategias contra la violencia en Cuernavaca

The new volcanoes: four actors and their strategies against violence in Cuernavaca

Dulcecita Monzerrat Ramos González, José Francisco Alanís Jiménez & Ofmara Yadira Zúñiga Hernández

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0378](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0378)

Gestión de manifestaciones pasivas, agresivas y disruptivas en entornos escolares: Construyendo una cultura de paz

Managing passive-aggressive and disruptive behavior in school settings: Building a culture of peace

Alma Luz Doroteo Reyes

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0391](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0391)

Estratificación lingüística sociointercultural en la escuela primaria general pública de Goros pueblo en Ahome Sinaloa

Socio-intercultural linguistic stratification in the public primary school of Goros village in Ahome, Sinaloa

Pável Ernesto Sánchez Ávila & Ernesto Guerra García

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0392](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0392)

La Comunicación No Violenta en sexto grado: Mejorando la convivencia y previniendo la violencia escolar

Nonviolent Communication in sixth grade: Improving coexistence and preventing school violence

Mario Alberto Jiménez Villaseñor

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0390](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0390)

El Canto en Educación Preescolar: apoyo en la enseñanza de las matemáticas; juego, aprendizaje y diversión

Singing in Preschool Education: Support for Teaching Mathematics; Play, Learning, and Fun

Rocío Rodríguez Rico

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0379](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0379)

Entretejidos de la educación propia. Memoria, sabiduría, política y re-existencia Nasa

Interweaving One's Own Education: Memory, Wisdom, Politics, and Nasa Re-existence

Arnulfo Hurtado Cerón, Vladimir Betancur Arias & Luz Adriana Puni Nene

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0380](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0380)



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Año 10, No.22 /01 julio-31 diciembre 2025.

ISSN (en línea): 2500-8870 | DOI: 10.35600

Significaciones de la educación secundaria de docentes y estudiantes: ¿Tensiones que excluyen?

Meanings of secondary education for teachers and students: Tensions that exclude?

Aurora Velasco Rosales

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0385](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0385)

Figuraciones comunitarias: sociogénesis de un autogobierno indígena en Michoacán

Community figures: sociogenesis of indigenous self-government in Michoacán

Víctor Manuel Santillán Ortega

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0374](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0374)

Gestión pacífica de los conflictos escolares en la Escuela Primaria Hermenegildo Galeana. Avance de investigación

Peaceful management of school conflicts at Hermenegildo Galeana Elementary School. Research progress

Yaneth Teodocio Benavides

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0388](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0388)

Análisis sobre la gestión de conflictos que realizan los docentes de la preparatoria oficial 78

Analysis of conflict management by teachers at the 78th public high school

Ma. Felix Pineda Alvarado

DOI: [10.35600/25008870.2025.22.0389](https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0389)



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Año 10, No.22 /01 julio-31 diciembre 2025.

ISSN (en línea): 2500-8870 | DOI: 10.35600

Presentación del Número 22

Revista CoPaLa: Construyendo Paz Latinoamericana

Nos complace presentar el número 22 de la *Revista CoPaLa: Construyendo Paz Latinoamericana*, una publicación que nace del esfuerzo colectivo y el compromiso ético-político de diversas instituciones académicas de América Latina, unidas por la convicción de que la educación es un eje transformador fundamental para la construcción de una cultura de paz.

Esta edición se realiza en coedición con la **Red CoPaLa** y las siguientes instituciones comprometidas con la transformación social y educativa:

- Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, México
- Escuela Normal de Ecatepec, México
- Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, México
- Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil
- Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México
- Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE), UPN-Ajusco, México
- Universidad Politécnica de Atlacomulco, Estado de México
- Escuela Normal de Especialización "Dr. Roberto Solís Quiroga", México
- Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
- Instituto Nacional de Educación Superior de Paraguay
- Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de México

Los artículos reunidos en este número abordan, desde miradas diversas, creativas y comprometidas, las múltiples formas en que la violencia, la exclusión y las tensiones culturales se manifiestan en los espacios educativos y comunitarios, así como las estrategias, saberes y prácticas que emergen desde el territorio para enfrentarlas, resignificarlas y transformarlas.

Entre los temas tratados se encuentran:

- Las estrategias ciudadanas frente a la violencia urbana en Cuernavaca
- La gestión pacífica de conflictos y manifestaciones disruptivas en escuelas
- La comunicación no violenta como herramienta para mejorar la convivencia escolar
- La estratificación lingüística en contextos interculturales
- El canto como recurso pedagógico para el aprendizaje matemático en preescolar
- La educación propia y la resistencia indígena del pueblo Nasa
- Las tensiones en las percepciones de la educación secundaria
- La sociogénesis de autogobiernos indígenas en Michoacán
- Estudios de caso sobre prácticas docentes en torno a la resolución pacífica de conflictos escolares

Este número representa un mosaico de perspectivas, que, desde sus respectivos territorios, entretejen experiencias, reflexiones e investigaciones que apuestan por pedagogías críticas, interculturales, decoloniales y profundamente humanistas. A manera de apertura se incluyen protocolos de estudiantes de posgrado, los cuales están fuera de las posibilidades de inclusión en las revistas hegemónicas enlistadas en los rankings nacionales e internacionales.

A través del análisis de temáticas clave como la decolonización, la gestión pedagógica transdisciplinaria, la prevención de violencias escolares, la interculturalidad y la convivencia pacífica en contextos educativos, buscamos contribuir al fortalecimiento de comunidades educativas que promuevan la justicia, la inclusión y la cohesión social.

Agradecemos profundamente a todas y todos los autores, así como a las instituciones coeditoras, por su compromiso con la construcción de una Latinoamérica más equitativa, plural y en paz.

Red CoPaLa
Construyendo Paz Latinoamericana

Los nuevos volcanes: cuatro actores y sus estrategias contra la violencia en Cuernavaca

The new volcanoes: four actors and their strategies against violence in Cuernavaca

Dulceza Monzerrat Ramos Gonzáles

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad

Autónoma del Estado de Morelos, México

dulceza.ramos@ice.uaem.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0006-7059-3587>

José Francisco Alanís Jiménez

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad

Autónoma del Estado de Morelos, México

jose.alanis@uaem.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-3092-3397>

Ofmara Yadira Zúñiga Hernández

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad

Autónoma del Estado de Morelos, México

ofmara.zuniga@uaem.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-4773-0102>

Recepción: 28 Noviembre 2024

Aprobación: 05 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Desde un escenario de la provincia mexicana, cercano a su capital, golpeado por la violencia y su impunidad, se persigue el objetivo de analizar las motivaciones que impulsaron a crear e implementar iniciativas de construcción de paz en el estado de Morelos, a partir de entrevistas con sus actores protagónicos, para aportar elementos que contribuyan con el desarrollo de estrategias en la construcción de una paz duradera. Así, se recurre Galtung y Lederach para perfilar una perspectiva teórica que permita identificar a este tipo de actores, sus estrategias y algunas características comunes a todas ellas. Con entrevistas semiestructuradas analizadas en función de categorías compartidas en todas ellas, se identificaron eventos que desencadenaron la participación de estos actores, así como los desafíos y oportunidades que rodean sus iniciativas. Se concluye reconociendo la importancia de estos avances aún frente a panoramas en que impera la violencia, así como el papel que la educación tiene dentro de las estrategias para la construcción de una paz más sólida y duradera.

Palabras clave: Conflicto social, educación para la paz, violencia.

Abstract

From a scenario in the Mexican province, close to its capital, hit by violence and impunity, the objective of this text is to analyze the motivations that led to the creation and implementation of peace-building initiatives in the state of Morelos, based on interviews with its leading actors, to provide elements that contribute to the development of strategies in the construction of lasting peace. Thus, recurring to Galtung and Lederach was suitable to outline a theoretical perspective that allows identifying this type of such actors, their strategies and some common characteristics. Semi-structured interviews analyzed upon categories shared among all of them, lead to identify events that triggered the participation of these actors, as well as the challenges and opportunities surrounding

their initiatives. This paper concludes recognizing the importance of these advances even in the face of panoramas in which violence prevails, as well as the role that education plays within the strategies for building a more solid and lasting peace.

Keywords: Peace education, social conflicts, violence.

Introducción

Sería en la década de los 60 (siglo XX) que en la ciudad de Cuernavaca, Estado de Morelos –en México–, comenzó una efervescencia social llevada de la mano de quienes más tarde serían reconocidos como “los volcanes de Cuernavaca” (Guzmán y Dosil, 2017); en principio eran el obispo Sergio Méndez Arceo, el intelectual Iván Illich y el clérigo secularizado Gregorio Lemercier, seguidos más tarde por el psicólogo y filósofo Erich Fromm y el filósofo educador Paulo Freire (quien no vivía en Cuernavaca, pero que estaba en contacto con los otros, especialmente con Fromm e Illich). Esas épocas dieron paso al último cuarto del siglo XX y posteriormente a un accidentado siglo XXI con escenarios renovados, internet, redes sociales y cambio climático, así como nuevas manifestaciones de violencias, que a pesar de ser registradas y medidas con mayor detalle, no dejaron de sorprender por su brutalidad e impunidad.

Con nuevos escenarios llegaron también nuevos actores, que el día de hoy convergen no sólo geográficamente, sino también en sus intereses por promover la paz desde distintos espacios sociopolíticos. De este contexto y las apreciaciones de sus habitantes trata este texto en el que también aparece un obispo, un intelectual, un exclérigo y una educadora, compartiendo sus percepciones e ideas sobre el caótico panorama que a su vez encuentra reflejo en muchas otras localidades latinoamericanas enfrentando problemas similares.

Se inicia entonces con un esbozo contextual sobre el país y sus indicadores de violencia; posteriormente se ofrece una perspectiva teórica desde donde puedan encontrarse elementos para la comprensión del panorama observado. Se incluye un breve apartado metodológico describiendo los criterios y tiempos que permitan la replicabilidad de este ejercicio en otras ciudades latinoamericanas para dar paso a los principales resultados y hallazgos identificados. Se concluye con una breve recapitulación y reflexiones finales sobre el tema, así como con algunas observaciones y recomendaciones para quienes deseen ampliar el ejercicio en sus respectivos entornos.

Antecedentes

La ciudad de Cuernavaca está a menos de 100 km de la capital mexicana. Con alrededor de 400 mil personas en una entidad federativa de aproximadamente 2 millones de habitantes. Su papel siempre ha sido el de una especie de pequeño satélite social económicamente dependiente de Ciudad de México, pero también un eslabón obligatorio en el tránsito desde la gran metrópoli hasta su salida hacia el Océano Pacífico. Esta ubicación estratégica ha atraído el interés de los grupos delincuenciales, ocasionado disputas por el control del territorio, lo cual sumado al debilitamiento de las funciones de Estado, ha ocasionado un incremento de actos violentos (Rodríguez y Sedano, 2023). Tal situación ha llevado a reconocer el llamado “corredor de la violencia” (Ochoa, 2015), que atraviesa más de 10 municipios del estado.

En esta zona, se ubican numerosos planteles educativos desde preescolar hasta universidades públicas o privadas (ver figura 1). La proximidad de las instituciones educativas con este espacio de alta incidencia delictiva ha vulnerado el derecho de los niños, niñas y adolescentes a espacios libres de violencia (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA], 2014, art. 46). Por ejemplo, en el municipio de Huitzilac, ubicado en la parte norte del estado de Morelos, las escuelas se vieron obligadas a suspender las clases durante una semana, debido a que no existían las condiciones de seguridad para llevarlas a cabo (Monroy, 2024).

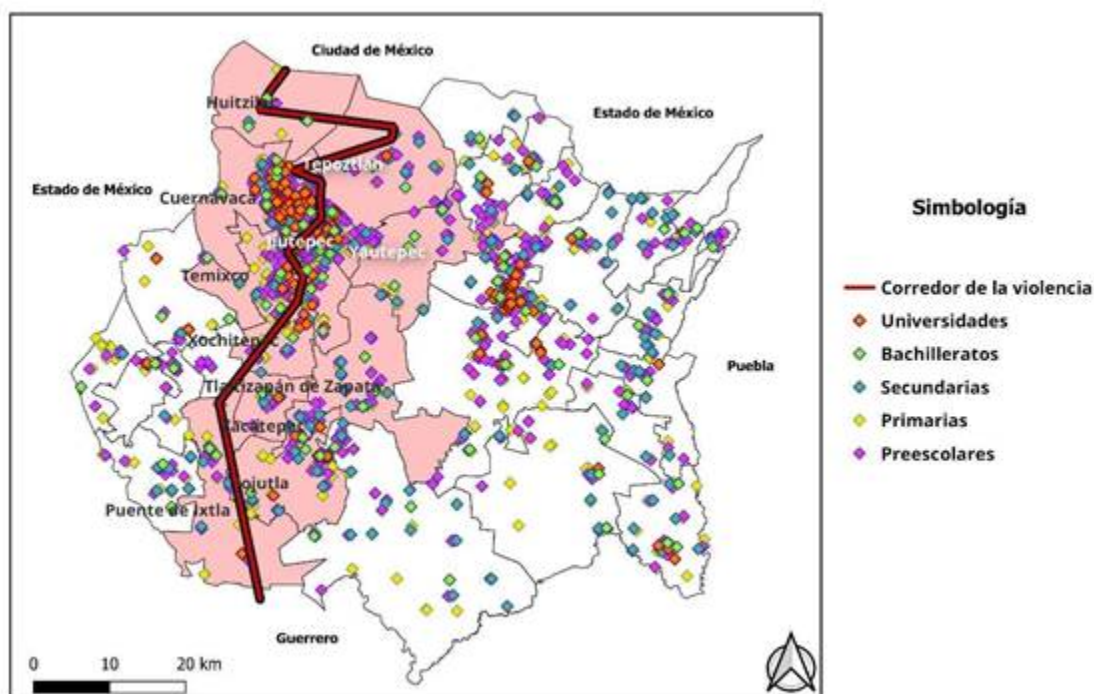


Figura 1

Corredor de la violencia en el Estado de Morelos

Elaboración propia a partir de Peña y Ramírez (2015) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2023a).

De acuerdo con el Banco Mundial, la tasa de homicidios por cada 100 mil habitantes en el mundo desde 2014 es inferior al lugar 6, pero México ocupa la posición 14 en la lista de los que más tienen este tipo de muertes con una tasa de 28% (Grupo Banco Mundial, 2024). En el estado de Morelos, este indicador tuvo un incremento significativo. Mientras que en 2009 se registraron 259 casos, para 2022 esta cifra se elevó a 1176 (INEGI, 2023b). Macleod y Mindek (2016) hacen referencia a otros informes, como el Índice de Paz en México del Instituto de Economía y Paz (IEP). En 2015, dicho documento posicionó a Morelos en el quinto lugar a nivel nacional en incidencia de delitos relacionados con el crimen organizado. Esta situación, no ha mejorado, el reporte de 2024 reveló que es la entidad con mayor deterioro de la paz a nivel nacional. Por segundo año consecutivo, se encuentra entre los cinco estados menos pacíficos del país. Además, dos de sus municipios, Cuautla y Cuernavaca, se encuentran entre los más violentos de todo el país, ocupando la posición cinco y 16 respectivamente (Grupo IEP, 2024).

A pesar de este escenario poco alentador, el estado de Morelos se ha caracterizado por su resistencia ante contextos poco favorables y ha sido un ejemplo de lucha por el restablecimiento de la justicia fomentada por referentes histórico-culturales (Galavis, 2016). Frente a este panorama de creciente violencia, diversos actores de la sociedad se han involucrado en el proceso de construcción de paz.

En este escenario, cobra relevancia conocer las iniciativas de paz que se han desarrollado en el estado, a partir del 2010 hasta el primer semestre de 2024. Estas acciones, lideradas por actores del sector religioso, de la sociedad civil y educativo, representan un esfuerzo continuo para la construcción de paz. Por ello, el objetivo es analizar las motivaciones que impulsaron a crear e implementar las iniciativas de construcción de paz en el estado de Morelos, a partir de entrevistas con sus actores protagónicos, para aportar elementos que contribuyan con el desarrollo de estrategias en la construcción de una paz duradera.

Los hallazgos de la investigación revelaron cuatro sucesos que desencadenaron las iniciativas de paz. Se observó que, las iniciativas aún y cuando son distintas entre sí, durante su implementación, enfrentaron

desafíos similares; sin embargo, los actores involucrados mantuvieron una actitud esperanzadora, reflejando su compromiso sostenido en la transformación positiva del entorno.

Referencial teórico-metodológico

Al abordar un tema complejo como la construcción de paz, inevitablemente se presenta el desafío de definir o al menos ofrecer una aproximación sobre qué es la paz; sin embargo, esto constituye un gran reto debido a la subjetividad del concepto, para Galtung (1998, p.3), “la paz va más allá de la ausencia de la violencia directa”. En su lugar, hace una distinción entre paz negativa y paz positiva, sin contraponer ambos conceptos. La paz negativa está orientada a eliminar las manifestaciones de la violencia directa; por lo tanto, no es una condición estable y es de corta duración porque el conflicto siempre está latente. La paz positiva, en cambio, aborda de manera integral la violencia directa, estructural y cultural; se trata de una medida preventiva, duradera y estable en el tiempo (Galtung, 2018).

La paz positiva también está relacionada con la “justicia social”, entendida como la distribución igualitaria de los recursos y la participación en esta distribución (Galtung, 2003); como con “el desarrollo”, un término bastante amplio debido a que no se limita al desarrollo social, sino también al humano, pero, en su definición más básica “es la creación de la capacidad de transformación de conflictos” (Galtung, 2000, p.5). Si bien es cierto que en el contexto de violencia que enfrenta México, la paz positiva podría considerarse como un horizonte lejano, es posible alcanzarla, aunque no a corto plazo.

Desde el enfoque galtuniano, para avanzar en este proceso, es primordial considerar la paz como un suelo en el cual se puedan construir los cimientos a largo plazo; y no como un techo limitándose a una condición meramente aspiracional. También, se requiere aceptar que la paz y el conflicto coexisten; sin embargo, el conflicto puede verse como una oportunidad de transformación. Para ello, es importante reconocer los problemas estructurales, no necesariamente para resolverlos todos, sino para analizar las causas de fondo y proponer soluciones creativas (Galtung, 2003). Es importante advertir que no se trata, ni debe considerarse como un proceso simplista, tampoco es una receta o panacea. Los conceptos teóricos presentados, tienen que ser adaptados a los contextos sociales en donde se presenta el conflicto, como ya se ha hecho también en otros estados (Medina del Rasso, 2023).

Complementando la visión de Galtung, Lederach (1998) considera que la paz no es una condición, es un proceso social y dinámico. Este proceso, requiere un compromiso a largo plazo de múltiples actores a quienes representa en un triángulo, clasificándolos según su nivel de liderazgo. En el vértice superior se encuentran los líderes con alto nivel decisional, como los políticos y diplomáticos. Es un espacio con un número pequeño de integrantes. En el nivel medio o también descrito como segundo nivel, se encuentran los académicos, los líderes religiosos y en general cualquier líder reconocido y respetado por la sociedad. Estos actores, tienen un papel relevante en los procesos de paz porque mantienen comunicación tanto con el nivel superior como con el inferior; este último, compuesto por líderes locales. Aunque esta analogía permite visualizar el grado de alcance y poder que tienen los diferentes actores, es importante señalar que no representan el grado de responsabilidad de cada nivel. Todos los actores están involucrados en el proceso de construcción de paz.

Continuando con las ideas del autor, es importante desarrollar la infraestructura capaz de conseguir y preservar la reconciliación en todos los niveles de la sociedad. Como en cualquier construcción, se necesitan recursos; sin embargo, en la construcción de paz estos deben ir más allá de lo económico y lo material. De hecho, para Lederach, el factor más importante es construir una comunidad de paz. Este concepto hace referencia a considerar a la población como un recurso y no como receptores de iniciativas. Esta participación favorecería la sostenibilidad y la legitimidad en el proceso de construcción de paz (Lederach, 1998, p. 122).

En el contexto de violencia de México, las ideas de Galtung y Lederach nos permiten analizar las iniciativas de paz que se han realizado en el estado de Morelos. Este escenario complejo requiere de un abordaje metodológico que permita capturar las percepciones de los involucrados, así como la dinámica social en la que

se desarrollaron. Por tal motivo, se decidió utilizar un enfoque cualitativo debido a que este, según Flick (2007), permite comprender los procesos sociales, las dinámicas y estructuras, posibilitando el análisis de las experiencias y perspectivas de cada actor. También porque es el que mejor permite la inmersión en los espacios intersticiales donde se pueden gestar modelos para reproducir formas efectivas de promover una paz positiva (Chávez, 2023).

La muestra o selección de casos para este análisis, fue conformada por cuatro actores del segundo nivel -siguiendo la tipología de Lederach-, que han impulsado, implementado o creado iniciativas para la construcción de la paz en el estado de Morelos. Los entrevistados que conforman esta selección son: una exdirectora de un subsistema de Educación Media Superior (EMS) durante el periodo 2010-2018; Ramón Castro Castro, quien es obispo de la diócesis de Cuernavaca y actual secretario de la Conferencia del Episcopado Mexicano [CEM] (<https://cem.org.mx/>); el escritor Javier Sicilia Zardain, fundador del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad [MPJD] (<https://mpjd.mx/>) y víctima directa de la inseguridad en el estado de Morelos; y el Mtro. José Antonio Sandoval Tajonar, quien inició y actualmente dirige Fundación Don Bosco [FDB] (<https://db.edu.mx/>), brindando apoyo educativo a niños, niñas y jóvenes que provienen de contextos vulnerables, y quien participó en la implementación del Programa Nacional de Prevención del Delito (PRONAPRED), durante el sexenio 2012-2018.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con una duración aproximada de 35 minutos. Las entrevistas se transcribieron utilizando el software de licencia libre Sonal, mismo que se utilizó también en el análisis. Se realizó una codificación abierta siguiendo las pautas de Coffey y Atkinson (2003). A continuación, se presentan los principales hallazgos de esta investigación.

Resultados

Eventos gatillo

De acuerdo con las experiencias de los entrevistados fue posible identificar que las iniciativas orientadas a la construcción de la paz en el estado de Morelos, durante el periodo 2006-2024, estuvieron motivadas por lo que hemos denominado “eventos gatillo” o “detonantes”; los cuales hacen referencia a sucesos trascendentes, que desencadenaron una serie de acciones y movilizaron a diversos actores. En este sentido, a partir del análisis de las entrevistas se identificaron cuatro eventos gatillo, los cuales se describen a continuación en orden cronológico:

1. 1. El sexenio del expresidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (FCH) 2006-2012

La estrategia de seguridad conocida como “la guerra contra el narcotráfico”, del expresidente de México FCH marcó un punto de inflexión en el incremento de violencia y la percepción de seguridad, como lo señaló la exdirectora del subsistema de EMS

[...] veníamos del sexenio de Felipe Calderón y también lo de Beltrán Leyva, ya había cierta descomposición social.
(Exdirectora EMS)

2. 2. La muerte de Arturo Beltrán Leyva (ABL) en la ciudad de Cuernavaca (2009)

La muerte del narcotraficante ABL líder del cártel homónimo, en diciembre de 2009 en la ciudad de Cuernavaca Morelos, fragmentó la organización criminal. Esta desintegración desencadenó la dispersión de sus miembros (el llamado “efecto cucaracha”), trayendo como consecuencia la creación de nuevos grupos y la diversificación de actividades ilícitas en el estado de Morelos (Macleod, 2022). El impacto de este evento se refleja en el siguiente testimonio:

Hay que entender que veníamos de una etapa crítica, en el 2009 viene la muerte de Beltrán Leyva y eso desató una violencia que no habíamos visto en Cuernavaca (Director de FDB).

3. 3. La muerte del hijo del escritor Javier Sicilia Zardain (2011)

El siguiente evento gatillo fue la muerte de siete jóvenes, el 28 de marzo de 2011, encontrados en Temixco, Morelos. Entre las víctimas se encontraba Juan Francisco Sicilia Ortega, hijo del escritor Javier Sicilia Zardain. De acuerdo con las investigaciones, los jóvenes fueron interceptados y asesinados por miembros del cártel Pacífico Sur (Gil, 2023). Este suceso marcó el inicio del “Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad” (MPJD):

Bueno, con Calderón comenzó una grave descomposición; no es que no estuviera el crimen organizado, pero su estrategia de guerra, como la planteó él, una guerra contra el narco y la estrategia que era descabezar a los líderes de los cárteles, fue tremendamente contraproducente. Lo que hizo fue fracturar las organizaciones criminales y generar una violencia extrema. En esa fragmentación, asesinan a mi hijo y a seis de sus amigos, y es cuando nace el Movimiento por la Paz (Javier Sicilia)

4. 4. El asesinato de los sacerdotes Jesuitas y el guía de turistas en Cerocahui, Chihuahua (2022)

Este acontecimiento, aunque no ocurrió en el estado de Morelos, demostraba cómo la violencia del país afectaba a diversos sectores de la sociedad. Si bien no había sido el único caso de sacerdotes asesinados, este hecho tuvo un impacto significativo a nivel nacional e internacional (BBC Mundo, 2022). Esto generó que la CEM, la provincia de los Jesuitas, la Conferencia de Superiores Mayores Religiosos de México (CIRM) y Dimensión de Laicos se sumaran a un proyecto común de paz:

[...] este asesinato es algo que dejó una huella tan fuerte en la sociedad mexicana, sacudió las conciencias de muchísima gente. A partir de ese momento fue como una gota que derramó un vaso, ya que la violencia y la realidad de inseguridad que vive el país desde hace 18 años es una realidad que nos ha superado y decidimos hacer algo [...] (Obispo de Cuernavaca)

Estos eventos gatillo, que son manifestaciones de violencia directa, lograron transformarse en esfuerzos para la construcción de la paz positiva. En el ámbito educativo, hubo un esfuerzo para prevenir la violencia y fomentar la convivencia, utilizaron los programas diseñados por el gobierno federal como fue el caso de las Tutorías, el programa Construye-T (dirigidos a EMS) y posteriormente el PRONAPRED.

El ambiente de sensibilización con respecto a los chavos en ese momento fue algo muy importante, también para los maestros por supuesto [...] Posteriormente en el cambio de gobierno, y una vez que aparece el PRONAPRED, con el gobierno de Peña Nieto, el gobernador Graco Ramírez nos pide también intervención en las escuelas que estaban presentes en los polígonos de intervención. Había polígonos en Cuernavaca, Cuautla y en Jiutepec. Entonces ahí empezamos a trabajar con distintos niveles educativos (Director de FDB).

También se implementó a nivel estatal, en 2011, el programa “Comunidades libres de violencia y constructoras de paz”. Esta iniciativa surgió en los planteles de la Fundación Don Bosco, con la finalidad de atender la violencia escolar y educar para la paz. Al conocer esta iniciativa el exgobernador Marco Adame – dado el contexto de violencia que se estaba viviendo en Morelos– solicitó que se replicara el programa en universidades y planteles estatales de EMS.

Entonces conociendo el gobernador Adame esto, me dijo: “Yo quisiera que lo pudiéramos tener en todas las escuelas de Morelos”. En ese momento estaba en su penúltimo año de gobierno en 2012, y trabajamos con estas preparatorias y con las dos universidades estatales que existían en ese tiempo. (Director de FDB).

Por otra parte, el MPJD, es un claro ejemplo de cómo los actores del segundo nivel de la pirámide de Lederach, cuando mantienen la comunicación con los actores de los otros niveles pueden construir cimientos

para una infraestructura y una comunidad de paz. Este movimiento realizaba marchas y caravanas compuestas por un gran número de personas, en diferentes estados de la república y fuera del país (Gordillo, 2020). Una de las mayores contribuciones de este movimiento fue la creación de la Ley General de Víctimas publicada el 9 de enero de 2013 (Presidencia de la República, 2014); en ella, se reconocen sus derechos a: ser tratados con humanidad, conocer la verdad sobre el delito y el proceso penal llevado a cabo contra sus agresores, y el derecho a la satisfacción, que incluye, entre otras medidas, el derecho a la protección del Estado.

Con el Movimiento por la Paz recorrimos todo el país y los Estados Unidos con la agenda de paz y de justicia. Dialogamos con los poderes y los candidatos de entonces, llegamos hasta Washington. Se hicieron las mesas de diálogo con el gobierno de Felipe Calderón y con el legislativo de entonces. Lo que surgió de ahí fue la Ley de Atención a Víctimas y su dimensión la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas. Eso es lo que salió y se echó a andar en el gobierno de Enrique Peña Nieto. (Javier Sicilia).

En cuanto a las iniciativas de la iglesia, la CEM en conjunto con las instituciones católicas anteriormente mencionadas, en 2022 convocaron a una jornada de oración por los sacerdotes asesinados. Posteriormente surgieron diversas iniciativas entre las que destacan los “Conversatorios y foros por la paz”. Los conversatorios se realizaron en 20 estados del país con una participación de 14, 225 personas, en donde los participantes compartieron su perspectiva acerca de la violencia en el país (CIRM, 2023), mientras en los foros, compartieron buenas prácticas en seguridad, justicia y tejido social. En ambas acciones, participaron jóvenes, académicos, políticos, religiosos, policías y en general representantes de diversas organizaciones:

Se propuso hacer los diálogos, los conversatorios por la paz en diferentes parroquias de todo el país [...] tuvimos en Guadalajara un encuentro con empresarios y también en las universidades, a nivel académico hubo una aportación muy buena. (Obispo de Cuernavaca).

El 21 de septiembre de 2023, se llevó a cabo el Diálogo Nacional por la Paz, en la ciudad de Puebla (Hernández, 2023). Este encuentro finalizó con el Acuerdo Ciudadano por la Paz, con la finalidad de impulsar la Agenda Nacional por la Paz, un documento con propuestas de alcance nacional y estatal derivadas de los conversatorios y foros. Esta agenda fue presentada a los aspirantes a la presidencia de la república para el periodo 2024-2030, así como las y los candidatos a la gubernatura y a las presidencias municipales de nueve estados, incluyendo Morelos. Posteriormente, se realizó la firma del Compromiso por la Paz con las y los candidatos presidenciales y gubernamentales:

La segunda acción de la agenda dice: “Buscar el diálogo interinstitucional”, dado que el diálogo sobre todo con las autoridades federales, son las que tienen una fuerza tan grande y el poder del Estado, nació la idea de presentar la Agenda Nacional por la Paz, a los tres candidatos: dos candidatas y un candidato a la Presidencia de la República y de alguna manera comprometerles, aunque sea moralmente, para poder salir adelante. (Obispo de Cuernavaca).

Como puede observarse, cada uno de los “eventos gatillo” dio lugar a sendas estrategias y acciones que incluyeron la búsqueda de apoyo por parte de autoridades de distintos niveles de gobierno. Pero, aunque estas iniciativas prosperaron, no faltaron los obstáculos que tuvieron que enfrentar los cuales se reseñan a continuación.

Desafíos

Tras el análisis, se identificaron varios elementos comunes, en los distintos niveles de actores, que han dificultado la implementación efectiva de las iniciativas de paz en Morelos. Los cuales, se describen a continuación:

a. Indiferencia y resistencia

En el ámbito educativo, se encontraron resistencias por parte de los maestros y directivos de los planteles, ya sea porque no consideraron las estrategias de paz como algo prioritario, o bien, por desinterés. Ambas actitudes a menudo se asociaban a una falta de capacitación. Al respecto, la exdirectora mencionó:

Más bien no lo aplicaban por falta de interés o porque no lo conocían lo suficiente. También, a veces no entienden la urgencia de atender la violencia o en general los problemas de los chicos. (Ex directora de EMS)

Por otra parte, algunos directores cuestionaron la legitimidad de los implementadores:

[...]los directores de las escuelas de repente se sentían sorprendidos, a veces tomaban una actitud defensiva, por ejemplo, a nosotros nos decían: tú no has estado frente a grupo. Claro que he estado frente a grupo, llevo 30 años trabajando en educación. (Director de FDB).

De igual manera, se mencionó la indiferencia que pueden presentar los actores de primer nivel:

(las acciones de paz) yo diría que tuvieron un impacto relativo porque la administración de ese momento no lo asumió como si fuera un elemento fundamental. O sea, si llevamos adelante el trabajo, pero puedo decir que, por ejemplo, el exgobernador Graco Ramírez nunca se paró en una escuela (Director de FDB).

Corroborando esta percepción, otro entrevistado señaló de manera concisa y directa lo siguiente: “Al gobierno no le interesa.” (Javier Sicilia).

Estas declaraciones sugieren que las actitudes de indiferencia y resistencia, manifestadas en los múltiples niveles del triángulo de actores de Lederach, representan un desafío significativo para la construcción de comunidades de paz, debido a que obstaculizan la participación y el compromiso de los actores. Ambos elementos son fundamentales para sostener el proceso de construcción de paz a largo plazo.

b. Percepción divergente de la realidad

Otro desafío importante ocurre cuando los distintos actores no coinciden en sus percepciones sobre la violencia con los otros actores de distintos niveles:

Como es bien sabido, la señora Sheinbaum aceptó; fue (a la firma del compromiso por la paz), pero puso sus reservas. Sobre todo, ella dice que es un análisis muy pesimista el que hacemos en la agenda. Pero hay que recordar que no lo hicimos nosotros, es el resultado de la realidad narrada, dialogada por el mismo pueblo. (Obispo de Cuernavaca).

Simplemente hay que ver y hay que oír lo que hizo la presidenta electa cuando se firmaron los compromisos por la paz, mandó una arenga: "Yo no veo lo que ustedes están viendo, el país está bien" ¡Uta madre! (Javier Sicilia).

Estas diferencias en la evaluación de la realidad podrían limitar el avance hacia propuestas conjuntas y efectivas para la construcción de la paz.

c. Impunidad

Los entrevistados mencionaron lo que podría representar el mayor desafío estructural para la construcción de la paz: la impunidad.

La impunidad que reina es una gran motivación para las mentes criminales, porque piensan y saben que no serán perseguidos, no serán encarcelados [...] Lo único que pedimos es que se aplique la ley, que los asesinos, que el crimen organizado vea que no se salen con la suya y que hay un Estado que defiende la seguridad de los ciudadanos. (Obispo de Cuernavaca).

d. Falta de objetivos comunes

La falta de una agenda en común fue un tema que se repitió constantemente entre los entrevistados, en el ámbito educativo particularmente en EMS, se mencionó la falta de acciones coordinadas:

“Ahorita cada subsistema toma sus decisiones, pero sin ningún rumbo.” (Exdirectora EMS).

En cuanto a iniciativas de mayor alcance se encontró lo siguiente

Las organizaciones de víctimas están fracturadas, cada quien defiende a sus víctimas, cuando lo que necesitamos evitar es que haya más víctimas. Entonces todo es una resistencia contraria hacia una política de verdadera paz. Cuando las organizaciones de víctimas y las organizaciones de derechos humanos disputan la interlocución del estado para que atiendan a sus víctimas, no estamos entendiendo el problema. No es un asunto de cuestiones individuales, es un asunto de cuestiones sociales. (Javier Sicilia).

Oportunidades

A pesar de los desafíos, hay una realidad, todos quieren paz. Esto fue una declaración constante entre los entrevistados, reflejando que diversos actores de la sociedad están participando con acciones para construir la paz de manera colectiva:

Hay mucha gente que está interesada, que ha hecho eco. Cuando nosotros vemos círculos de personas como los empresarios, los universitarios, los rectores de universidades [...], son signos muy interesantes. O cuando yo veo nuestras caminatas por la paz aquí en Cuernavaca, que se ha hecho la novena edición, cuando veo esos miles y miles de personas, niños, ancianos, familias, discapacitados caminando porque desean la paz creo que son signos muy bellos [...], que ponen en evidencia que hay más gente que quiere la paz de aquella que quiere la guerra. (Obispo de Cuernavaca).

O mediante pequeños actos solidarios:

Yo creo que cualquier momento donde podemos hacer algo por alguien, salvarle la vida a alguien, sacarlo de su soledad, de su angustia, hay mucho de esos momentos, hay mucha gente haciéndolo, basta por ahora. Esos sucesos permiten decir que la vela no se ha apagado completamente y que la oscuridad no es absoluta. (Javier Sicilia).

De igual manera hay un esfuerzo por crear una infraestructura orientada a la educación por la paz:

Nosotros después más que ir a intervenir directamente a las escuelas, hicimos un ejercicio de formación, un diplomado en educación para la paz, llevamos ya ocho ediciones [...], generamos también procesos de capacitación a otras diócesis como Nuevo Laredo para que conocieran este mecanismo. Luego abrimos una licenciatura en mediación y construcción de la paz, una especialidad y estamos por abrir una maestría. (Director de FDB).

Conclusiones y comentarios de cierre

La presente investigación se centró en analizar iniciativas de paz realizadas en el estado de Morelos, desde 2006 hasta el primer semestre de 2024, a partir de la experiencia de sus impulsores. Se identificó el contexto en el que surgieron, las motivaciones, los desafíos y las oportunidades presentes en el proceso de construcción de paz en la entidad. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de los principales hallazgos.

Motivaciones

De acuerdo con los entrevistados, la estrategia de seguridad del expresidente Felipe Calderón-que incluía la captura de líderes narcotraficantes como Arturo Beltrán Leyva, provocó un incremento significativo de la violencia en el estado de Morelos. Sucesos como el asesinato de Juan Francisco Sicilia y seis de sus compañeros en 2011, subrayó la gravedad de este contexto. Siete años más tarde, el asesinato de los padres Jesuitas mostró la

violencia generalizada en el país y reveló que la crisis de violencia lejos de resolverse continúa afectando a la sociedad. Estos eventos motivaron la creación de iniciativas para la construcción de la paz.

Las propuestas de paz presentadas, aunque surgieron como una respuesta después de situaciones violentas, no se concentraron en búsqueda de soluciones inmediatas, sino que hubo un esfuerzo por crear infraestructuras de paz y transformar el conflicto. En el ámbito escolar, la iniciativa “Escuelas libres de violencia y constructoras de paz”, demostró cómo las instituciones educativas pueden ser agentes de cambio y aportar estrategias para el proceso de construcción de la paz, aplicables en otros contextos. Mientras que, en el ámbito social, las propuestas se orientaron a abordar la violencia estructural y cultural; mediante, la movilización social y la creación de marcos legales como la Ley General de Víctimas.

Desafíos y Oportunidades

Entre los desafíos identificados, un tema que se presentó de manera reiterada fue la falta de acciones coordinadas y una agenda en común. Si bien se han realizado esfuerzos para trabajar de manera conjunta como el MPJD con los Conversatorios y foros por la paz, aún no existe una estrategia compartida entre los distintos actores. Por otra parte, desde su experiencia, los entrevistados señalaron distintas actitudes de indiferencia y falta de visión compartida entre los actores del primer nivel y las comunidades de base. Estas actitudes limitan las estrategias que pueden producir cambios estructurales y en las comunidades de base, quienes amenazan la sostenibilidad de los procesos a largo plazo. Esta desconexión entre los distintos actores puede ser una de las causas de la falta de una agenda en común y la aplicación de estrategias unificadas.

De igual manera las personas entrevistadas expresaron su preocupación por los niveles altos de impunidad en nuestro país. Este desafío es muy complejo de superar, no obstante, el MPJD ha dado ejemplo de cómo se puede avanzar en este proceso mediante el diálogo interinstitucional y la cooperación con diferentes sectores de la sociedad.

A pesar de los desafíos, en la investigación también fue posible identificar oportunidades. En las entrevistas se mencionó un deseo generalizado por la paz y la participación de la población en distintas iniciativas. En el ámbito educativo, aunque de manera heterogénea, se observó un compromiso creciente en la participación de distintas iniciativas como los foros y conversatorios por la paz y en la creación de instrumentos de formación estructurados y de largo plazo, como lo es la licenciatura para la Educación de la paz; sin embargo, aún falta fortalecer su capacidad de participación.

Resulta interesante escuchar entre distintos grupos sociales, frecuentes comentarios que van más allá de la mirada crítica para subrayar con pesimismo el panorama que se oscurece ante las manifestaciones de violencia en nuestro país que no logran ser erradicadas. El estado de Morelos representa uno de estos escenarios paradigmáticos de México y, sin embargo, también es posible identificar cómo hay actores de segundo nivel (siguiendo a Lederach), que han padecido de cerca los efectos de estas violencias y que han realizado algunas acciones al respecto, conservando en su horizonte miradas esperanzadoras que reconocen los frutos de estas acciones colectivas. Curiosamente, la representación de un volcán se asemeja a un triángulo que no llega a la punta superior, como los actores de segundo nivel en la propuesta de Lederach. Estos son los “volcanes” actuales de Cuernavaca, que vinculan a los demás en pos de la construcción de paz positiva. Sin caer en ilusiones ingenuas superan con mucho a quienes difícilmente van más allá de quejarse sin hacer algo más concreto. Estos actores de segundo nivel pueden ver lo mucho que falta por hacer, pero también aprecian los pasos que día a día avanza la sociedad civil, a ritmos a veces tan lentos como los de las marchas en las calles, pero que de manera persistente continúan.

De los materiales examinados, este documento aporta dos perspectivas: primero la violencia que muestra situaciones preocupantes no resueltas y segundo, la cultura de paz, acción promovida por aquellos que se han enfrentado a algún incidente de violencia, cuyo interés es lograr una cultura de paz. Es por ello que promover una cultura de paz por medio de la educación es mostrar soluciones pacíficas a través del diálogo, la búsqueda

de consensos y la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones; ya que la cultura de paz se complementa con los derechos humanos. el rol de la educación se centra en fomentar principios, prácticas y participación democrática en todos los sectores de la sociedad, cuyas acciones deben orientarse hacia la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre todos.

Estos esfuerzos sostenidos entre la población morelense, en medio de las adversidades, alimentan la esperanza de la transformación del conflicto a largo plazo y de un futuro compartido. Como lo mencionó Javier Sicilia "...Las velas no se han apagado, la oscuridad no es absoluta".

Referencias

- BBC Mundo. (2022, junio 22). *Encuentran los cuerpos de los dos sacerdotes jesuitas asesinados en una iglesia de México*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-61890443>
- Chávez González, M. L. (2023). La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18), 262-288. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0273>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Conferencia de Superiores Mayores de Religiosos y Sociedades de Vida Apostólica de México [CIRM]. (2023). La Agenda Nacional de Paz, fruto del encuentro. *Revista Digital CIRM*, 1(04), 7-13. https://cirm.org.mx/wp-content/uploads/2023/10/RD_04_octubre_2023.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Editorial Morata.
- Galavis, T. (2016) Enfoque territorial de construcción de paz en Morelos, México. *Revista paz y conflictos*, 9(2), 199-220. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/4768/5215>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Galtung, J. (2000). Conflict transformation by peaceful means: *The transcend method. United Nations Disaster Management Training Programme*. https://www.transcend.org/pctrcluj2004/TRANSCEND_manual.pdf
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- Galtung, J. (2018). Violence, peace and peace research. *Organicom*, 15(28), 33-56. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2018.150546>
- Gil, C. (2023, agosto 23). Cómo fue asesinado el hijo del poeta y activista Javier Sicilia junto con otras seis personas. *Diario de Morelos*. <https://www.diariodemorelos.com/noticias/c-mo-fue-asesinado-el-hijo-del-poeta-y-activista-javier-sicilia-junto-otras-seis-personas>
- Gordillo, G. J. (2020). Lenguaje de derechos y apertura de oportunidades legales para el cambio social: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y la Ley General de Víctimas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(239), 291-321. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.239.71133>
- Grupo Banco Mundial (2024). *Homicidios intencionales (por cada 100.000 habitantes). Datos*. https://datos.bancomundial.org/indicador/VC.IHR.PSRC.P5?most_recent_value_desc=true
- Grupo Instituto para la Economía y la Paz [IEP]. (2024). *Índice de Paz México 2024*. Instituto para la Economía y la Paz. <https://static1.squarespace.com/static/5eaa390ddf0dcb548e9dd5da/t/6642ff43b5cc3f2cc286e87b/1715666787084/MPI-ESP-2024-web-130524.pdf>
- Guzmán, M. J. & Dosil, X. (2017). Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca. *Kavilando*, 9(1), 116-120. <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/200/174>
- Hernández, G. (2023, septiembre 23). Crean red nacional de paz y presentan 14 acciones para la pacificación en México. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/9/23/crean-red-nacional-de-paz-presentan-14-acciones-para-la-pacificacion-de-mexico-315452.html>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023a). Marco Geoestadístico 2023. <https://www.inegi.org.mx/temas/mg/#descargas>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023b). *Mortalidad. Conjunto de datos. Defunciones por homicidios*. Consulta interactiva. <https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/continuas/mortalidad/defuncioneshom.asp?s=est>
- Lederach, J.P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG02-Construyendo-la-paz.pdf>
- Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes [LGDNNA]. Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 4 de diciembre de 2014 (México) <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Macleod, M & Mindek, D. (2016). Violencias contemporáneas en Morelos. Introducción desde una mirada multidimensional. En Macleod, M; Mindek, D & Ramírez, P.J.A. (Coords). *Violencias graves en Morelos. Una Mirada sociocultural* (pp.11-39). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. http://investigacion.uaem.mx/archivos/epub/violencia_sociocultural/violencias_graves_morelos.pdf
- Macleod, M. (2022). Dinámicas del crimen organizado en Morelos. *Inventio*, 18(44), 1-11. <http://dx.doi.org/10.30973/inventio/2022.18.44/2>
- Medina del Rasso, A. R. A. (2023). Sistema de atención a reportes de violencia escolar en el Estado de México. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(17), 69-84. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0268>
- Monrroy, D. (2024, mayo 13). Escuelas de Huitzilac suspenden clases tras homicidio de 8 personas dentro de una tienda. *Milenio*. <https://www.milenio.com/policia/escuelas-de-huitzilac-suspenden-clases-por-violencia>
- Ochoa, R. X. (2015). Prólogo a la primera actualización del Atlas de la seguridad y violencia en Morelos. En R. Peña y J. A. Ramírez (Coords.). *Violencias en Morelos. Atlas de la seguridad y violencia en Morelos. Versión 2015*. (pp. 9-12). UAEM. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/violenciasenmorelos2015.pdf>
- Peña, R. & Ramírez, J.A. (2015) *Violencias en Morelos. Atlas de la seguridad y violencia en Morelos*. Versión 2015. (pp. 21). UAEM. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/violenciasenmorelos2015.pdf>
- Presidencia de la República. (2014, enero 09). *Primer año de la publicación de la Ley General de Víctimas*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/epn/articulos/primer-ano-de-la-publicacion-de-la-ley-general-de-victimas#:~:text=General%20de%20V%C3%ADctimas.-,El%209%20de%20enero%20de%202013%20se%20public%C3%B3%20en%20el,ejercicio%20pleno%20de%20sus%20derechos>
- Rodríguez, H.B & Sedano D.A.C. (2023) Cartografías del dolor, violencia letal y salud pública. Una aproximación al caso del estado de Morelos desde una perspectiva epidemiológica incluyente. *Andamios*, 19(50), 77-108. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i50.946>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839001>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Dulceza Monzerrat Ramos Gonzáles,

José Francisco Alanís Jiménez,

Ofmara Yadira Zúñiga Hernández

**Los nuevos volcanes: cuatro actores y sus estrategias
contra la violencia en Cuernavaca**

**The new volcanoes: four actors and their strategies
against violence in Cuernavaca**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1 - 10, 2025

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0378>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Gestión de manifestaciones pasivas, agresivas y disruptivas en entornos escolares: Construyendo una cultura de paz

Management of passive, aggressive, and disruptive behaviors in school environments: Building a culture of peace

Alma Luz Doroteo Reyes

Escuela Normal de Santa Ana Zictecocoyan, México

almiluz2001@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-8700-7670>

Recepción: 02 Marzo 2025

Aprobación: 04 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es analizar las manifestaciones de conductas pasivas-agresivas y disruptivas en la convivencia entre los estudiantes del primer grado, grupo "B", de la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela". Se busca proponer estrategias basadas en la paz integral que promuevan un clima de respeto hacia las diferencias culturales. En este artículo se presenta una revisión conceptual sobre conductas pasivas, agresivas, disruptivas, convivencia escolar y paz integral, junto con las generalidades del proyecto de investigación. Estos avances conceptuales permiten abordar de manera más precisa las dinámicas que afectan la interacción entre los estudiantes, en relación con el problema de investigación. La metodología que se pretende emplear es de enfoque cualitativo, utilizando el método de etnografía para la paz, con técnicas como entrevistas, grupos focales y observación participante. Estas herramientas permitirán captar las experiencias y perspectivas de los estudiantes, facilitando una comprensión integral de los factores que subyacen a las conductas observadas.

Palabras clave: Conducta pasiva, agresiva, disruptiva, Convivencia escolar, Etnografía para la paz, Paz integral.

Abstract

The main objective of this research is to analyze the manifestations of passive-aggressive and disruptive behaviors in the interactions among first-grade students, group "B," at the "Isidro Fabela" Telesecundaria School. The aim is to propose strategies based on integral peace that promote a climate of respect for cultural differences. This article presents a conceptual review of passive, aggressive, and disruptive behaviors, school coexistence, and integral peace, along with the generalities of the research project. These conceptual advancements allow for a more precise approach to the dynamics affecting student interactions in relation to the research problem. The methodology intended to be employed is qualitative in nature, using the method of ethnography for peace, with techniques such as interviews, focus groups, and participant observation. These tools will capture the experiences and perspectives of the students, facilitating a comprehensive understanding of the factors underlying the observed behaviors.

Keywords: Passive, aggressive, disruptive behavior, School coexistence, Ethnography for peace, Comprehensive peace.

Introducción

La investigación sobre las manifestaciones pasivas-agresivas y disruptivas en la convivencia escolar es crucial en el contexto educativo actual. Estas conductas no deben ser vistas como problemas estrictos, sino como manifestaciones de conflictos derivados de choques de intereses, culturales y generacionales. Las conductas pasivas-agresivas y disruptivas afectan directamente la calidad de la convivencia escolar, pero no deben ser tratadas de manera autoritaria. En lugar de resolverlas de forma punitiva, es necesario gestionarlas y transformarlas de manera pacífica. Las dinámicas sociales que surgen en el aula reflejan la complejidad inherente a las interacciones en contextos diversos, y, cuando no se gestionan adecuadamente, estas conductas pueden interferir en el desarrollo armónico del grupo, afectando negativamente el proceso educativo.

El objetivo de esta investigación es analizar las manifestaciones pasivas-agresivas y disruptivas en la convivencia escolar, con el fin de proponer estrategias de paz integral que fomenten un clima de respeto hacia las diferencias culturales. Este enfoque busca transformar los conflictos que originan estas conductas de manera constructiva, reduciendo las manifestaciones mencionadas en el aula. Al fomentar un clima de respeto, se contribuirá a la cohesión social y al desarrollo de relaciones interpersonales saludables entre los estudiantes, ayudando a transformar los conflictos y gestionarlos de manera pacífica.

La investigación se enmarca dentro de los estudios para la paz, específicamente en el programa de Maestría en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares, que se imparte en la Escuela Normal de Santa Ana Zicacoyan, Estado de México. En este contexto, se profundiza en la línea "Interculturalidad, Conflictos y Paz en Contextos Educativos Diversos". Este marco teórico es fundamental para abordar la complejidad de las relaciones entre estudiantes de diferentes orígenes culturales y cómo sus conductas influyen en la convivencia escolar.

El estudio se llevará a cabo en la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela", en el primer grado, grupo "B", durante el segundo trimestre del ciclo escolar 2024-2025. En este contexto, se ha identificado un problema significativo relacionado con las conductas pasivas y agresivas-disruptivas que los estudiantes exhiben durante las interacciones en el aula. Estas conductas se entienden como comportamientos indirectos mediante los cuales los estudiantes expresan su frustración o descontento, como sarcasmo, resistencia a cumplir tareas, indiferencia, comentarios despectivos o actitudes que sugieren desprecio sin confrontación directa.

A lo largo de esta investigación, se ha realizado un avance significativo en la revisión conceptual de varias categorías clave. Se ha profundizado en el análisis de los siguientes conceptos:

- Conducta pasiva: Comportamiento indirecto en el que los estudiantes expresan frustración mediante mecanismos como el silencio, la evasión o la indiferencia.
- Conducta agresiva: Respuesta directa, que puede incluir comentarios despectivos o comportamientos violentos, alterando el ambiente escolar y afectando las relaciones interpersonales.
- Conducta disruptiva: Comportamientos que interrumpen el flujo de las actividades del aula, afectando tanto el aprendizaje individual como colectivo.
- Convivencia escolar: Conjunto de interacciones entre los miembros de la comunidad educativa que favorecen un ambiente de respeto mutuo, colaboración y entendimiento, pero también afectados por las dinámicas conflictivas entre estudiantes de diferentes orígenes culturales.
- Paz integral: Enfoque educativo que busca no solo la resolución de conflictos, sino también su transformación en oportunidades de aprendizaje, promoviendo habilidades emocionales y sociales para una convivencia armoniosa.

Este avance conceptual es esencial para comprender las dinámicas de la convivencia escolar y cómo las conductas observadas en el aula pueden ser gestionadas de manera pacífica y transformadora. Los conceptos desarrollados hasta ahora servirán como base para la siguiente fase de la investigación, que consistirá en aplicar

estos marcos teóricos al contexto específico de la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela". El objetivo es proponer estrategias efectivas de paz integral que mejoren la convivencia escolar y promuevan un respeto profundo hacia las diferencias culturales.

En resumen, este avance de investigación no solo busca proporcionar una mejor comprensión de las conductas pasivas-agresivas y disruptivas, sino también sentar las bases para la implementación de estrategias de paz integral que se adapten a las realidades socioculturales de los estudiantes. De este modo, se contribuirá a promover un ambiente educativo inclusivo y respetuoso, en el que la diversidad cultural sea gestionada de manera constructiva.

Planteamiento del problema

En el contexto de la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela", ubicada en el primer grado, grupo "B", durante el segundo trimestre del ciclo escolar 2024-2025, se ha identificado un problema significativo relacionado con las conductas pasivas, agresivas y disruptivas que los alumnos exhiben durante sus interacciones en el aula. Estas conductas, a menudo manifestadas de manera indirecta, afectan la convivencia escolar y el bienestar emocional de los estudiantes. Según Castro (2007), las conductas disruptivas son aquellas que violan los derechos de los demás o las normas sociales apropiadas para la edad de los estudiantes, lo que implica un quiebre en la convivencia escolar (p. 397). En el presente estudio, estas conductas se entienden como comportamientos en los cuales los estudiantes expresan su ira, frustración o descontento de manera indirecta, en lugar de abordarlo de forma abierta y directa. Entre estas manifestaciones se incluyen sarcasmo, resistencia a cumplir con tareas, indiferencia, comentarios despectivos y actitudes que sugieren desprecio sin un enfrentamiento directo. En el ámbito escolar, estas conductas se expresan a través de burlas, exclusión social, comentarios hirientes y actitudes despectivas hacia los compañeros.

Este fenómeno, lejos de ser exclusivo de la generación actual, ha estado presente a lo largo del tiempo en diversos contextos educativos. A nivel personal, se ha observado que las conductas de algunos compañeros generan ambientes de frustración y enojo, dificultando la convivencia pacífica e incluso provocando malestares físicos como dolores de cabeza. Estas experiencias reflejan patrones que afectan el bienestar emocional de los estudiantes y evidencian la necesidad urgente de implementar estrategias que promuevan un entorno más saludable y respetuoso en el aula. Identificar y comprender estas manifestaciones es el primer paso para construir una convivencia escolar más pacífica y constructiva.

La conducta en el aula se presenta de manera diversa y adquiere distintos significados según el contexto en que se desarrolla. Estos comportamientos pueden alterar significativamente la convivencia, afectando la calidad de las interacciones entre los estudiantes y transformando el ambiente en el que se desarrollan. Por tanto, resulta esencial estudiar estas conductas para evitar ambigüedades, dado que pueden ser inapropiadas para el clima escolar y perjudicar la dinámica grupal.

Históricamente, la conducta ha sido entendida desde diferentes perspectivas. Según García y García (2005), el término "conducta" ha tenido un enfoque mecanicista, especialmente en el conductismo de Skinner, quien la centraba exclusivamente en variables estrictas. Desde la filosofía racional, se aborda la conducta como resultado de procesos internos como la conciencia, los sentimientos y la voluntad. Watson vinculaba la conducta a lo que el sujeto dice y hace, mientras que Descartes la asociaba con impulsos, y Vigotsky planteaba que el desarrollo de la conciencia dependía de la asimilación, lo que abre nuevas posibilidades para el estudio de las acciones mentales.

Este análisis sugiere que clasificar la conducta como "buena" o "mala" es relativo, pues responde a diversas concepciones que han evolucionado con el tiempo, lo que plantea interrogantes sobre la naturaleza real de la conducta y cómo las percepciones culturales y sociales nos han influenciado en su entendimiento.

En el aula, que debería ser un espacio de encuentro, aceptación y respeto, se han generado ambientes donde prevalecen burlas, prejuicios y actitudes excluyentes. Este tipo de clima afecta directamente la convivencia

escolar, generando incomodidad y obstaculizando la cooperación y el respeto mutuo, elementos esenciales para un entorno educativo saludable. Las conductas pasivas-agresivas y disruptivas no solo afectan las relaciones entre los estudiantes, sino que también generan sufrimiento tanto a las víctimas como a los agresores, alterando la dinámica del grupo y deteriorando la calidad de las interacciones.

Este fenómeno es complejo y multifacético, ya que está influenciado por diversos factores como las diferencias culturales, la idiosincrasia personal, y las creencias y valores individuales. Ante esta realidad, se hace imprescindible realizar una investigación exhaustiva que permita comprender en profundidad estas manifestaciones desde una perspectiva de paz integral, que promueva el respeto y la convivencia en el aula.

Al investigar las causas y consecuencias de estas conductas, se podrán identificar los mecanismos que las generan y perpetúan, y desarrollar estrategias eficaces para transformarlas. De este modo, se buscará promover un clima de respeto y aceptación, beneficiando a los alumnos del primer grado, grupo "B" de la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela". La investigación se centrará en establecer un marco que no solo mitigue las manifestaciones pasivas-agresivas y disruptivas, sino que también fomente una cultura de paz, promoviendo el entendimiento mutuo y la cooperación. En última instancia, se espera que esta investigación contribuya a la creación de un ambiente escolar más saludable y constructivo, donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

Pregunta y objetivo general

La pregunta general que orienta esta investigación es: ¿Cómo influyen las manifestaciones pasivas, agresivas y disruptivas en la convivencia entre los alumnos del primer grado, grupo "B" de la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela" y qué estrategias de paz integral se pueden implementar para fomentar un clima de respeto y aceptación en el aula? Para abordar esta cuestión, el objetivo general de la investigación es analizar las manifestaciones pasivas-agresivas y disruptivas en la convivencia entre los alumnos del primer grado, grupo "B" de la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela", con el fin de proponer estrategias de paz integral que fomenten un clima de respeto hacia las diferencias culturales entre los estudiantes.

Justificación

La creciente presencia de conductas pasivas-agresivas y disruptivas en el aula ha generado un interés académico significativo debido a sus repercusiones en la convivencia escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas conductas afectan la calidad de las interacciones entre los estudiantes y obstaculizan la construcción de un ambiente educativo saludable. En este sentido, el análisis de las manifestaciones pasivas-agresivas y disruptivas, junto con la propuesta de estrategias de paz integral, se presenta como una intervención clave para la creación de una convivencia más pacífica en el contexto educativo.

La relevancia de esta investigación radica en su potencial para fomentar un clima de respeto hacia las diferencias culturales dentro del aula. Al promover un ambiente en el que se reconozcan y respeten las diversas identidades y contextos de los estudiantes, se espera que los resultados de la investigación contribuyan a la reducción de conductas disruptivas y pasivas-agresivas. Este proceso, a su vez, impulsará la cohesión social y facilitará el desarrollo de relaciones interpersonales saludables, fundamentales para la convivencia escolar y el bienestar emocional de los alumnos. El trabajo propuesto busca, por lo tanto, transformar la dinámica del aula, abordando las causas subyacentes de estas conductas y proveyendo soluciones prácticas a los desafíos que enfrentan los estudiantes.

La viabilidad de esta investigación es notable, pues se cuenta con acceso directo a la comunidad escolar de la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela" y la disposición de la institución para colaborar activamente en el proceso. Esta accesibilidad permitirá observar de primera mano las interacciones dentro del aula y captar las experiencias vividas por los estudiantes. Además, se cuenta con recursos financieros a través de subsidios, lo

cual facilitará la implementación de diversas técnicas de recolección y análisis de datos, como entrevistas, grupos focales y observaciones, lo que asegurará la rigurosidad metodológica del estudio.

Desde un enfoque académico, esta investigación aporta significativamente a los estudios de paz integral. Al identificar y analizar las conductas pasivas-agresivas y disruptivas, este estudio enriquecerá el marco teórico sobre la gestión de conflictos y la convivencia en entornos educativos diversos. La propuesta de estrategias de paz integral no solo facilitará la comprensión de estas manifestaciones conductuales, sino que también permitirá explorar los factores culturales que influyen en su aparición. En este sentido, el enfoque intercultural, centrado en la línea "Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos", brindará una perspectiva amplia y compleja sobre las relaciones entre estudiantes de diferentes orígenes culturales. A través de este enfoque, los hallazgos de la investigación proporcionarán una perspectiva práctica sobre las causas y factores que influyen en las conductas pasivas-agresivas y disruptivas, lo cual contribuirá a gestionar de manera efectiva estas manifestaciones. Esta comprensión no solo será útil para el ámbito de la investigación, sino que también ofrecerá herramientas aplicables que fortalecerán la práctica docente y mejorarán la convivencia dentro del aula. Además, se espera que el análisis permita generar estrategias preventivas que no solo mitiguen los conflictos existentes, sino que también promuevan una cultura de paz integral en la escuela, centrada en el respeto hacia las diferencias culturales y la resolución pacífica de los conflictos. La creciente preocupación por las conductas disruptivas en el aula y su impacto negativo en la dinámica educativa justifica el interés académico de esta investigación. Estas conductas no solo generan interrupciones en el entorno escolar, sino que también afectan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, dificultando la creación de un ambiente educativo inclusivo. Al abordar estas problemáticas, la investigación busca contribuir a la transformación de estas dinámicas, mejorando significativamente la calidad de las interacciones y el clima en el aula.

Finalmente, la metodología cualitativa adoptada en este estudio, que incluirá entrevistas, grupos focales y observaciones, permitirá capturar una amplia variedad de experiencias y perspectivas de los estudiantes. Este enfoque permitirá una comprensión profunda de las razones detrás de la expresión pasiva-agresiva y disruptiva, al tiempo que se considera el contexto social y cultural en el que estos comportamientos se manifiestan. La etnografía para la paz, que constituye la base metodológica del estudio, proporcionará un marco valioso para analizar las dinámicas culturales y sociales que subyacen en las conductas observadas, lo que fortalecerá el análisis y permitirá generar estrategias más efectivas para promover la paz y el respeto en el aula. En esta etapa de avance de investigación ya se vislumbra el potencial de esta por transformar el ambiente escolar, contribuyendo de manera significativa a la mejora de la convivencia y el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Metodología de investigación

El presente trabajo de investigación se basa en la metodología de la Paz Integral. En relación con la educación, esta metodología, de acuerdo con Sandoval Forero (2014, p. 115), se entiende como "un subsistema en el que se presentan conflictos, violencias, variedades áulicas y dinámicas de respeto y aplicación de los Derechos Humanos, de tolerancia, reconocimiento de las diversidades y praxis de cultura de paz". A partir de esta perspectiva metodológica, el objetivo es obtener una comprensión exhaustiva de las manifestaciones pasivas, agresivas y disruptivas que se presentan en el aula del Primer Grado, Grupo "B", de la escuela Telesecundaria "Isidro Fabela" de la comunidad de Puente de las Americas.

La integralidad de la paz debe ir más allá de la violencia, dejando atrás lo material. Esto implica asumir, dentro de los diversos contextos, relaciones de igualdad, paz y reconocimiento, con el compromiso de promover la justicia y una acción transformadora de las realidades vividas en los espacios áulicos. En este sentido, "la paz integral induce a la acción participativa de los sistemas y subsistemas existentes en el país, convirtiendo la paz en un proceso interactivo y transformador. Es por ello que el subsistema educativo es un elemento determinante del engranaje transformador, participativo y colectivo de la paz integral, a través de la

educación para la convivencia armónica, los Derechos Humanos y la interculturalidad, en la perspectiva de educación y cultura para la paz” (Sandoval Forero, 2016, p. 100). Desde esta perspectiva, la Paz Integral combate y elimina las violencias estructurales, directas, culturales, simbólicas y ambientales que obstaculizan una vida armónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología no se percibe como un curso adicional, remedial o una escuela especializada, sino como una forma trascendente de pensar la paz que debe reflejar la propia escuela. Dado que el propósito de esta metodología es describir, se utiliza un enfoque cualitativo para comprender los significados, las experiencias y los contextos que generan las principales causas y consecuencias de las diferencias culturales que provocan choques conductuales entre los estudiantes.

En cuanto al método de investigación, se ha optado por la Etnografía para la Paz, con el objetivo de trabajar directamente desde el entorno real donde se presenta dicha problemática, describiendo e interpretando las diversas complejidades que se viven cotidianamente. Según Sandoval Forero (2013, p. 5), “La etnografía para la paz es imprescindible para recuperar la dimensión de los imaginarios colectivos y las prácticas sociales que, de manera cotidiana, inciden en los conflictos, las violencias, las relaciones interculturales y los procesos de paz, en sus dimensiones descriptivas y explicativas de realidades que dan sentido a la vida”.

Tomando en cuenta el enfoque de la Etnografía para la Paz, y siguiendo el proceso de investigación de acuerdo con Sandoval Forero (2013, p. 22), se han identificado siete aspectos determinantes para su desarrollo adecuado, los cuales son los siguientes:

1. Precisión en cuanto a lo temático, lo espacial y lo temporal de lo que se va a investigar;
2. Realización de etnografía de campo en coproducción con los actores sociales, a partir de referentes empíricos;
3. Selección adecuada de las técnicas, instrumentos y herramientas de investigación;
4. Clasificación, codificación y categorización de los datos de campo;
5. Construcción conceptual y teórica de la información de campo;
6. Fundamentación del conocimiento teórico y analítico sobre la paz, la interculturalidad, los conflictos y la democracia;
7. Elaboración del texto etnográfico.

La siguiente tabla precisa cada uno de los aspectos implícitos en el método de EtnoPaz de acuerdo con Mastache- Salazar:

Fases de la Etnografía para la paz

Fase	Descripción
Precisión temática, espacial y temporal sobre lo que se investiga	Esta fase implica definir claramente el tema de investigación, así como los límites geográficos y temporales del estudio. Es crucial establecer qué aspectos específicos se explorarán en relación con la paz desde una perspectiva etnográfica.
Entrada al campo	Consiste en el proceso de inmersión en el entorno o comunidad objeto de estudio. Los investigadores deben establecer relaciones y ganar acceso a los participantes y lugares relevantes para poder llevar a cabo la investigación de manera efectiva.
Selección de técnicas, herramientas e instrumentos	En esta fase metodológica se eligen las técnicas y herramientas adecuadas para recolectar información cualitativa, como entrevistas semiestructuradas o estructuradas, observación participante, grupos focales, entre otras técnicas. Los instrumentos específicos, como guías de entrevistas o diarios de campo, también se determinan en esta etapa.
Clasificación de información	Se refiere al proceso de organizar la información de campo. Esto ayuda a establecer una estructura para el análisis posterior. Se sugiere elaborar matrices de unidades de observación.
Codificación y Categorización	En esta fase, los datos se codifican para identificar conceptos clave y se categorizan en base a temas o dimensiones relevantes para la investigación sobre la paz. Es un paso fundamental para poder interpretar y analizar los datos de manera sistemática. Se sugieren diseñar matrices de datos.
Análisis conceptual y teórico de la realidad	Consiste en interpretar los datos para generar conceptos emergentes y discutirlos con la teoría de la paz integral, para comprender la realidad estudiada y generar nuevas perspectivas analíticas y teóricas de los conflictos, las violencias y las paces.
Propuesta de transformación	Para Sandoval-Forero, es esencial que el investigador proponga iniciativas concretas que beneficien a la comunidad estudiada y su entorno. Esta fase implica la formulación de recomendaciones prácticas o teóricas fundamentadas en los resultados de la investigación. Estas recomendaciones pueden abarcar desde mejoras en las condiciones de paz hasta intervenciones para gestionar conflictos de manera pacífica, así como el desarrollo de políticas públicas orientadas a promover la paz.
Conclusiones de la investigación	Se refiere a la síntesis y presentación de los resultados obtenidos durante la investigación. Las conclusiones suelen incluir un resumen de los hallazgos principales, las implicaciones para la teoría y la práctica, las aportaciones para los estudios de paz, la funcionalidad de haber empleado el método de EtnoPaz en la investigación, así como posibles direcciones futuras para la investigación en este campo.

Tabla 1

Fases de la Etnografía para la paz
 Extraída de Salazar-Mastache (2024, p. 56).

En la siguiente tabla se retoma la descripción de las fases de la EtnoPaz de Mastache-Salazar, indicando como se pondrán en práctica en el presente proyecto de investigación:

Tabla 2
Fases de la Etnografía para la paz

Fase	Descripción	Practica en esta investigación
Precisión temática, espacial y temporal sobre lo que se investiga	Esta fase implica definir claramente el tema de investigación, así como los límites geográficos y temporales del estudio. Es crucial establecer qué aspectos específicos se explorarán en relación con la paz desde una perspectiva etnográfica.	El tema de investigación es Conductas pasivas, agresivas y disruptivas en alumnos del primer grado de Telesecundaria, que se encuentra ubicada en la comunidad de Puente de las Cajas, Sultepec México, durante el segundo semestre del ciclo escolar 2024-2025. La integralidad de la paz debe ir más allá de la violencia, dejando atrás lo material. Esto implica asumir, en los diversos contextos, relaciones de igualdad, paz y reconocimiento, con el compromiso de promover la justicia y una acción transformadora de las realidades vividas en los espacios áulicos.
Entrada al campo	Consiste en el proceso de inmersión en el entorno o comunidad objeto de estudio. Los investigadores deben establecer relaciones y ganar acceso a los participantes y lugares relevantes para poder llevar a cabo la investigación de manera efectiva	Se pretende poner énfasis en las expresiones antes, durante y después de que los alumnos muestran una conducta pasiva, agresiva o disruptiva, así como analizar que pasa de manera intrínseca y extrínseca, comprendiendo con ello el entorno y así fomentar un ambiente de respeto y aceptación, detallando los factores culturales que influyen en estas conductas
Selección de técnicas, herramientas e instrumentos	En esta fase metodológica se eligen las técnicas y herramientas adecuadas para recolectar información cualitativa, como entrevistas semiestructuradas o estructuradas, observación participante, grupos focales, entre otras técnicas. Los instrumentos específicos, como guías de entrevistas o diarios de campo, también se determinan en esta etapa.	Entre las técnicas y herramientas para la recolección de datos se utilizarán la Ficha de registro de observación, observación participante y los grupos focales. Estas metodologías nos permitirán incluir y describir de manera más amplia y exhaustiva los patrones y tendencias en las respuestas de los estudiantes, realizando un análisis significativo de las prácticas que se presentan en el aula y ofreciendo una comprensión más completa de la problemática investigada.
Clasificación de información	Se refiere al proceso de organizar la información de campo. Esto ayuda a establecer una estructura para el análisis posterior. Se sugiere elaborar matrices de unidades de observación.	La clasificación de la información se obtendrá en base a los ejes transversales seleccionados en esta investigación; los cuales son: a) conductas pasivas, b) conductas agresivas, c) conductas disruptivas, d) convivencia escolar y e) paz integral, en vínculo con el planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos y metodología de esta investigación.

Codificación y Categorización	En esta fase, los datos se codifican para identificar conceptos clave y se categorizan en base a temas o dimensiones relevantes para la investigación sobre la paz. Es un paso fundamental para poder interpretar y analizar los datos de manera sistemática. Se sugieren diseñar matrices de datos	Dentro de este espacio se pretende diferenciar entre las diversas unidades de análisis, tras la interpretación de los datos recabados en nuestras herramientas o técnicas de investigación, de manera que sea visible y ordenada su estructura.
Análisis conceptual y teórico de la realidad	Consiste en interpretar los datos para generar conceptos emergentes y discutirlos con la teoría de la paz integral, para comprender la realidad estudiada y generar nuevas perspectivas analíticas y teóricas de los conflictos, las violencias y las paces.	Se realizará una contrastación entre las distintas fuentes de información y los datos obtenidos en la investigación de campo, estableciendo diferencias, similitudes y nuevas perspectivas para comprender, de forma analítica y teórica los conflictos, las violencias y paces que se pueden gestionar dentro de la problemática que nos mueve.
Propuesta de transformación	Para Sandoval-Forero, es esencial que el investigador proponga iniciativas concretas que beneficien a la comunidad estudiada y su entorno. Esta fase implica la formulación de recomendaciones prácticas o teóricas fundamentadas en los resultados de la investigación. Estas recomendaciones pueden abarcar desde mejoras en las condiciones de paz hasta intervenciones para gestionar conflictos de manera pacífica, así como el desarrollo de políticas públicas orientadas a promover la paz.	Tras los datos obtenidos, se gestionarán posibles alternativas de solución, a los conflictos y formas de violencia que se generan tras una conducta pasiva, agresiva y disruptiva, que dentro de la práctica se pondrán a prueba, evaluando su eficacia en la situación problemática.

Conclusiones de la investigación	Se refiere a la síntesis y presentación de los resultados obtenidos durante la investigación. Las conclusiones suelen incluir un resumen de los hallazgos principales, las implicaciones para la teoría y la práctica, las aportaciones para los estudios de paz, la funcionalidad de haber empleado el método de EtnoPaz en la investigación, así como posibles direcciones futuras para la investigación en este campo	Presentación de los resultados obtenidos dentro del marco conceptual, aplicación de las fichas de registro, observación participante y grupos focales, mediante el reconocimiento de las ideas principales que resuman la información que contribuya a los estudios de paz.
----------------------------------	--	---

Elaboración personal a partir de Salazar-Mastache (2024).

Hasta este momento, la metodología empleada en la investigación ha consistido principalmente en una investigación documental, centrada en la revisión exhaustiva de la literatura relevante sobre los conceptos de conducta pasiva, conducta agresiva, conducta disruptiva, convivencia escolar y paz integral. Esta revisión ha permitido avanzar en la comprensión teórica de cómo estas conductas se manifiestan en el contexto educativo, así como sus interrelaciones dentro de las dinámicas de convivencia en el aula. A través de esta investigación documental, se han analizado diferentes enfoques conceptuales y teóricos que abordan las conductas conflictivas en el entorno escolar, explorando tanto sus causas como sus implicaciones en la formación social y emocional de los estudiantes. Se ha consultado una variedad de fuentes, incluyendo libros académicos, artículos de revistas especializadas y estudios previos que permiten contextualizar estos conceptos dentro de los marcos educativos actuales y dentro del campo de los estudios para la paz. Este proceso ha servido para establecer un marco teórico sólido que sustenta el análisis de las manifestaciones pasivas-agresivas y disruptivas, y sugiere que no deben considerarse simplemente como problemas a resolver, sino como conflictos derivados de tensiones culturales, generacionales y de intereses. Este enfoque documental es un paso fundamental para la posterior fase empírica de la investigación, que se basará en la observación y recolección de datos en el contexto específico de la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela".

Marco conceptual

Conceptualización de las conductas en el contexto escolar

Si entendemos las interacciones sociales como “representaciones teatrales” de acuerdo con Erving Goffman (1961), se identifican tres elementos fundamentales: el “medio”, la “máscara” y el “rol”. El medio hace referencia al espacio en el que los actores sociales se mueven, el rol es el papel que cada individuo desempeña en la interacción, y la máscara es el comportamiento o las actitudes externas que los actores adoptan en función de las expectativas sociales y de cómo se desean percibir. Goffman subraya que, para interpretar la actuación de los grupos o individuos, no basta con estudiar sus comportamientos visibles; es necesario también considerar sus pensamientos y consciencias, ya que el antecedente de cualquier conducta visible siempre será una concepción no observable, lo que implica que la comprensión de las interacciones debe incluir tanto lo explícito como lo implícito (Contreras, 2011, p. 11).

Ahora bien, desde la perspectiva sociológica, es crucial resaltar cómo el comportamiento de un individuo puede afectar significativamente su entorno. A través del enfoque de la imaginación sociológica, se pueden analizar los vínculos entre el mundo social y el natural, observando cómo las acciones individuales están

influenciadas por estructuras sociales más amplias y cómo estas, a su vez, dan forma a las realidades sociales (Caicedo, 2022, p. 2). La sociología, como disciplina, investiga la conexión entre lo que la sociedad hace de nosotros y lo que nosotros hacemos de nosotros mismos, destacando cómo nuestras actividades individuales y colectivas estructuran el mundo social y, a su vez, son estructuradas por él (Giddens, 2010, p. 12).

Conducta pasiva

Por lo que se refiere a la conducta pasiva, o desvalimiento, se define como una respuesta que se opone a la agresividad. En lugar de recurrir a amenazas o agresiones directas, la persona con comportamiento pasivo apela a la sensibilidad, la simpatía o la piedad de los demás. Este tipo de comportamiento busca evitar confrontaciones, a menudo a costa de ceder ante las necesidades o deseos de otros. Pereira (2008, p. 9) sugiere que la persona pasiva evita el conflicto, y en lugar de expresar sus propios deseos, se somete a la voluntad de los demás.

Según González y Chasin (2020), una manifestación pasiva puede entenderse como una estructura relativamente duradera de creencias que predisponen a una persona a reaccionar de manera determinada ante una situación o un objeto. Las actitudes pasivas son constructos hipotéticos, no observables directamente, pero sí reflejados en comportamientos verbales y acciones cotidianas.

Por otro lado, Güell y Muñoz (2000) afirman que la conducta pasiva se asocia con sentimientos de culpabilidad, ansiedad y baja autoestima. Las personas que adoptan este tipo de comportamiento suelen tener miedo de molestar a los demás, tienen dificultades para afrontar el rechazo y experimentan sentimientos de inferioridad. Además, esta actitud va en contra de la afirmación de sus propios derechos, ya que la persona pasiva no es capaz de expresar sus opiniones ni de defender sus intereses (Pereira, p. 11).

Conducta agresiva

La conducta agresiva, desde una perspectiva sociológica, no solo refleja un comportamiento hostil, sino que también refleja las estructuras de poder y control en un entorno social. Desclée de Brouwer (2019, p. 6) señala que el control externo de la conducta agresiva contribuye a la creación de ambientes sociales no competitivos, promoviendo la igualdad.

Mientras que las manifestaciones agresivas, especialmente aquellas no hirientes, a menudo buscan demostrar poder y dominio, ya sea para sobresalir dentro del grupo o para desafiar la autoridad. En el contexto del aula, los estudiantes pueden recurrir a comportamientos agresivos como un intento de afirmación personal o para ganar influencia sobre sus compañeros (Desclée de Brouwer, 2019, p. 8).

Entonces el comportamiento agresivo tiene repercusiones negativas en las relaciones sociales de los estudiantes, afectando su desarrollo emocional y social. Según Gamboa, Barros y Barros (2016), el aprendizaje por observación juega un papel fundamental en el origen y mantenimiento de la agresión en la niñez temprana, lo que significa que los modelos observados en el hogar y en los medios de comunicación pueden perpetuar estos comportamientos.

Aunque factores genéticos pueden predisponer a una persona a la agresión, Bandura (citado en Rimaicuna, 2014, p. 14) destaca que el contexto social, especialmente los modelos observados en la familia y los medios de comunicación, tiene un impacto más significativo en el desarrollo de estos comportamientos.

Desde un enfoque etimológico, agresión proviene del latín *aggredior*, que significa "ir contra otro". Según Barkowitz (1996, p. 2), la agresividad se define como "faltar al respeto, ofender o provocar a los demás". Esta conducta puede ser física o psicológica y genera malestar, rechazo y una ruptura de las relaciones interpersonales.

Por último, según Shaffer (2000), las tendencias agresivas pueden depender del contexto cultural y subcultural en el que se desarrolle el individuo, lo que significa que algunas culturas o subculturas pueden aceptar o incluso fomentar la agresividad como una forma de resolver conflictos (Garrido, 2003, p. 4).

Conducta disruptiva

Por lo que se refiere a la conducta disruptiva, Luna et al. (2021) propone que esta conducta puede ser interpretada como violencia o no, en función de las circunstancias, lo que hace referencia a las acciones ejecutadas por el alumnado cuyo resultado es la alteración del proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, el desacuerdo se encuentra en si esta alteración es o no un tipo de agresión (independientemente de si es dirigida hacia el profesorado y/o el alumnado) o es simplemente una forma de no cumplimiento de las normas establecidas para la sana convivencia y para el adecuado desarrollo de una clase.

Además, acorde a López (2019) se contempla la conducta disruptiva escolar como un conjunto de comportamientos que afectan el proceso educativo del docente, generando un problema grave para el desarrollo normal tanto de la escuela como del estudiante. Esta conducta se define también como aquella que genera conflictos dentro del aula, dificultando el normal desarrollo de las clases (García, 2008).

Desde esta perspectiva, estas conductas suelen ser el resultado de la ausencia de una crianza estructurada con normas, lo que puede llevar a la formación de jóvenes rebeldes que presentan conductas orientadas a infringir las reglas (Uruñuela, 2007, p. 3).

La disciplina cambia su objetivo según el contexto histórico en el que se encuentre. En cuanto a las conductas disruptivas, Castro (2007, p. 397) las define como "una conducta en la que existe una violación del derecho de los demás o de las normas y reglas sociales apropiadas a la edad" (Aparcana, 2015).

Dentro de esta manifestación, los alumnos que no se ajustan a lo que se considera una "conducta correcta" y exhiben comportamientos agresivos, se convierten en el "otro" percibido como negativo. Según Hernández (2020, p. 281), esto lleva a que dicho alumno sea etiquetado como violento, convirtiéndose en el "otro maléfico".

En el contexto educativo, las conductas disruptivas ejercen una influencia significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo concreto es la interrupción constante de las clases debido a comportamientos inapropiados, como el desorden, la charla excesiva y la falta de respeto hacia los profesores y compañeros. Estas conductas generan un ambiente de distracción y desorden, dificultando la concentración de los estudiantes y su capacidad para asimilar los conocimientos impartidos (Villacres 2024).

Para Álvarez, et al. (2016), "el sistema se enfrenta actualmente con grandes obstáculos a la hora de regular la convivencia, combatiendo fenómenos ya conocidos y no tan novedosos, pero sí alarmantes por su actual visibilidad social" (p. 855), es decir, el clima áulico se ve envuelto en conductas inapropiadas o comportamientos que alteran la continuidad del proceso formativo, creando desorden que van contra las normas de convivencia preestablecidas, lo que provoca un ambiente socio-educativo impropio que dificulta la interacción social con el grupo (Figuerola, 2020).

Las conductas disruptivas dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual y la dinámica del grupo afectan tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Dichas conductas se entienden como resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas (Macías, 2021).

Convivencia escolar

La convivencia es la acción y el resultado de convivir, es decir, de vivir con dos o más personas en un espacio y tiempo determinado. Para que esta convivencia sea pacífica, se reconocen ciertas responsabilidades y

compromisos, así como actitudes de respeto, cooperación, colaboración y tolerancia. Esta convivencia debe estar basada en los valores de la libertad responsable, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo, la actitud de diálogo y la justicia (Martínez, 2004, pp. 184-187).

En última instancia, se crea una situación en la que la inclusión es para algunas escuelas y algunos estudiantes, por lo que a quienes no se ajustan a las normas y/o comportamientos y al rendimiento exigidos se los tacha de ineducables y son progresivamente excluidos del aula (López et al., 2023). Los más afectados por esto serían quienes hacen parte de grupos humanos que han sido clasificados como pobres o ineducables, pues ellos son quienes más sufren la judicialización de la convivencia escolar.

Concha (2013), citando a Furlán y Saucedo, define la convivencia escolar como "las acciones que permiten que los actores escolares puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y para la paz".

Para López et al., (2023), las conceptualizaciones de la convivencia escolar como normalización de conductas tienden a generar experiencias de exclusión. Por ello, sostiene que los procesos que regulan la vida social escolar, a través de sus instrumentos y de las normas, generan experiencias de inclusión/exclusión.

Por ello de acuerdo a los Lineamientos para trabajar los materiales del Programa Nacional de Convivencia Escolar, en las escuelas mexiquenses (2020, p. 20), la convivencia escolar es el proceso de vivir con otras personas diferentes, fomentando y fortaleciendo la sana convivencia y la construcción de espacios de paz en la familia y en la escuela.

El Plan de Mediación Escolar, derivado del Consejo para la Convivencia Escolar (2020), tiene como fin último propiciar ambientes de convivencia escolar libres de violencia, en los cuales se priorice la cultura del diálogo y la atención a los niños y jóvenes. El Plan de Mejora Escolar (2020, p. 172) sigue la misma línea, buscando ambientes de convivencia escolar sin violencia y promoviendo la cultura del diálogo.

La Paz Integral: Un enfoque educativo para la transformación

La paz no es un concepto estático ni un simple fin de conflicto; es un proceso dinámico que abarca diversas dimensiones y exige la interacción de múltiples actores y sistemas. El concepto de paz integral, por lo tanto, emerge como una visión holística que implica un compromiso activo para erradicar las violencias estructurales, culturales y simbólicas que obstaculizan una convivencia armónica. La investigación sobre paz integral, especialmente dentro del ámbito educativo, juega un papel esencial al proporcionar las bases necesarias para transformar estas estructuras y promover una cultura de paz, justicia y sostenibilidad.

La propuesta de paz de Sandoval Forero va más allá de la paz positiva que busca "evitar o destruir todas las expresiones de violencia, la injusticia, el desencuentro, la miseria, la explotación, la incomunicación, la sumisión, las violencias de todo tipo y la desigualdad" (Guerra 2021).

Como explica Sandoval (2016, p. 93), "La Paz Integral es sistémica, en sus dimensiones macro, meso o micro, que interactúan como un todo y se afectan mutuamente". Este enfoque reconoce que los conflictos no se originan en una sola área de la sociedad, sino que están influenciados por factores sociales, económicos, culturales y políticos que operan en todos los niveles. Por lo tanto, la paz integral no se limita a la ausencia de guerra, sino que busca abordar las injusticias estructurales y las relaciones desiguales de poder que perpetúan las violencias. La paz integral, entonces, no es una paz conformista que acepte la violencia estructural como parte del orden natural. Más bien, como señala Sandoval (2014, p. 125), la paz integral "busca abatir y eliminar todas las violencias estructurales, directas, culturales, simbólicas y ambientales que impiden condiciones de vida armónicas para las personas". En lugar de aceptar las desigualdades como inevitables, se enfoca en transformarlas, empoderando a los actores sociales para que generen alternativas pacíficas a las formas de violencia.

La educación como pilar de la Paz Integral

La educación, en el marco de la paz integral, no es simplemente un medio para la transmisión de conocimientos, sino un instrumento transformador para la construcción de sociedades más justas. En este sentido, Sandoval (2014, p. 115) subraya que la metodología de la paz integral en la educación busca “un subsistema en el que se presentan conflictos, violencias, variedades áulicas y dinámicas de respeto y aplicación de los Derechos Humanos”. La educación debe fomentar la tolerancia, el reconocimiento de las diversidades y las prácticas de cultura de paz, como elementos esenciales para el fortalecimiento de la convivencia pacífica.

La paz integral es un proceso que no se limita a la resolución de conflictos, sino que también implica la construcción de relaciones sociales basadas en la justicia, libertad y democracia. Según Sandoval (2014), para que una sociedad esté en paz, deben cumplirse las condiciones objetivas y subjetivas que permitan el equilibrio y el bienestar. Esta visión demanda un cambio en las estructuras sociales, educativas y políticas, para crear un entorno donde todos los individuos puedan disfrutar de sus derechos con dignidad.

Conclusiones preliminares

Las conclusiones preliminares de este avance de investigación reflejan la importancia de comprender las dinámicas de convivencia en el aula, particularmente en lo que respecta a las conductas pasivas-agresivas y disruptivas. Estas manifestaciones, lejos de ser simplemente comportamientos indeseados, deben interpretarse como una manifestación de conflictos subyacentes que surgen de diferentes factores, como intereses, diferencias culturales e incluso influencias generacionales. En este sentido, el análisis de estas conductas es esencial para abordar de manera efectiva los conflictos dentro del aula y promover una convivencia más armónica.

El impacto de estas conductas en la calidad de la convivencia escolar es considerable, ya que no solo afectan las relaciones entre los estudiantes, sino que también dificultan el desarrollo de un ambiente educativo saludable. Conductas como burlas, exclusión y actitudes de desdén crean un clima de incomodidad, lo que impide la cooperación y el respeto mutuo necesarios para un aprendizaje efectivo. Estas dinámicas de conflicto, observadas en el primer grado, grupo "B" de la Escuela Telesecundaria "Isidro Fabela", subrayan la urgencia de intervenir de manera integral y con sensibilidad hacia las diferencias culturales presentes en el aula.

La diversidad cultural y las creencias personales de los estudiantes juegan un papel crucial en cómo se manifiestan y perciben estas conductas. Las diferencias en la forma en que los estudiantes interactúan, entienden los conflictos y reaccionan ante ellos están fuertemente influenciadas por su contexto cultural. Por ello, se hace indispensable un enfoque que no solo aborde las conductas disruptivas, sino que también contemple el respeto y la valorización de estas diferencias culturales, en aras de promover una cultura de paz.

Una de las principales conclusiones de este avance de investigación es que la transformación de las conductas pasivas-agresivas y disruptivas requiere un enfoque integral de paz. Este enfoque, basado en la comprensión mutua, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a las diferencias culturales, resulta más efectivo que las medidas autoritarias o punitivas. Las estrategias de paz integral propuestas en este estudio buscan generar un cambio en las dinámicas de convivencia, permitiendo que los estudiantes interactúen de manera más respetuosa y colaborativa.

La investigación ha avanzado de manera satisfactoria, gracias al acceso directo a la comunidad escolar y la disposición de la institución para colaborar en el proceso. Las técnicas de recolección de datos, como entrevistas, grupos focales y observaciones, están proporcionando información valiosa sobre las dinámicas de convivencia y las conductas disruptivas. Estos métodos están permitiendo obtener una visión más detallada de los factores que contribuyen a la perpetuación de estas conductas y, por tanto, facilitarán la propuesta de estrategias que aborden eficazmente estos problemas.

Este estudio también contribuye significativamente al campo de los estudios para la paz, proporcionando un análisis de cómo las conductas disruptivas pueden ser gestionadas desde una perspectiva pacífica e integradora. Los resultados de la investigación están enriqueciendo el marco teórico sobre la gestión de conflictos en

contextos educativos y ofrecen una base sólida para el desarrollo de estrategias que favorezcan la convivencia pacífica y el respeto mutuo entre los estudiantes.

A medida que la investigación avance, se espera que los hallazgos contribuyan a una mayor comprensión de las causas subyacentes de las conductas pasivas-agresivas y disruptivas, y a la implementación de estrategias de paz integral en el aula. En última instancia, los resultados de este estudio podrían ser aplicados en otros contextos educativos, ofreciendo un modelo para mejorar la convivencia escolar y promover un ambiente de respeto hacia las diferencias culturales.

Referencias bibliográficas

- Aparcana Yuley, V. (2015). Estrategias pedagógicas motivacionales para minimizar las conductas disruptivas de los escolares del 2do grado de la Unidad Educativa Municipal “Juana Maldonado Gonzales”. https://issuu.com/yuleyaparcana1/docs/informe_final_fase_ejecuci__n_de_un
- Araujo-Garduño, M., & Salazar-Mastache, I. I. (2021, enero-junio). Paz integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(6), 22-37. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0186>
- Caicedo Arboleda, A. M., & Mosquera Maya, J. (2022). La incidencia de la sociología en el estudio del comportamiento humano. *ResearchGate*, 1(1). <https://www.researchgate.net/profile/JasibyMosqueraMaya/publication/359495814>
- Cárdenas Cifuentes, D. A. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*, 9, 15-28.
- Carrasco Ortiz, M. Á., & González Calderón, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Castillo Barberán, K. M., Chávez Quimi, P. G., & Zoller Andina, M. J. (2019). Factores familiares y escolares que influyen en los problemas de conducta y de aprendizaje en los niños. *Academo*, 6(2), 124-134. <https://doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.3>
- Castillo, M. (2006). El comportamiento agresivo y sus diferentes enfoques. *Psicogente*, 9(15), 166-170.
- Figuerola Valencia, K. D., Macas Caiminagua, M. A., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Conducta disruptiva en aulas regulares de Machala: Estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 225-232.
- Gallarza Quiroz, K. (2018). Manual de mediación escolar. Páginas 184-189.
- Gamboa-Romero, M. A., Barros-Morales, R. L., & Barros-Bastidas, C. (2016). La agresividad infantil, aprendizaje y autorregulación en escuelas primarias. *Luz*, 15(1), 105-114.
- Garrido Lora, M. (2003). La cultura comunicada en el origen de la violencia humana. *Esfera Pública*, 3, 39-54.
- Gobierno del Estado de México. (2021). Lineamientos para trabajar los materiales del programa nacional de convivencia escolar en las escuelas mexiquenses (p. 20). Recuperado de <https://conebi.edomex.gob.mx/sites/convive.edomex.gob.mx/files/files/Lineamientos%20PNCE%2023%20febrero%202021%20INTERACTIVO.pdf>
- Guerra García, E. (2021, enero-junio). Propuestas teóricas y metodológicas para la paz integral en Eduardo Andrés Sandoval Forero. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(6), 1-21. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0190>
- León Villacrés, J. K., Villamagua León, K. J., León Villacrés, M. I., Ruilova Calva, A., & León Ordoñez, R. P. (2024). Conductas disruptivas y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Saraguro. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 84–100. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2020>
- López Capuñay, E. D. R., & Marchena Guerrero, M. A. (2019). Conductas disruptivas y estilos de crianza en estudiantes de VI ciclo de Educación Básica Regular, de una institución educativa nacional de Lambayeque, agosto a diciembre, 2018.
- López, V., Ortíz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>

- Luna Bernal, A. C. A., Avila Hernandez, A. K., & Rivas Perez, H. de J (2024). Relación entre bullying, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(14). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.284>
- Mercado Maldonado, A., & Zaragoza Contreras, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14(31), 158-175.
- Naranjo Pereira, M.L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(1), 1-27.
- Sandoval Forero, E. A. (2016). Educación para la paz integral: Memoria, interculturalidad y decolonialidad. Bogotá: ARFO Editores e Impresores LTDA.
- Uruñuela Najera, J. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares (pp. 90-93). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93549/00620073000918.pdf?sequence=1>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839002>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Alma Luz Doroteo Reyes

**Gestión de manifestaciones pasivas, agresivas y
disruptivas en entornos escolares: Construyendo una
cultura de paz**

**Management of passive, aggressive, and disruptive
behaviors in school environments: Building a culture of
peace**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0391>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Estratificación lingüística sociointercultural en la escuela primaria general pública de Goros pueblo en Ahome Sinaloa

Socio-intercultural linguistic stratification at the general public elementary school of Goros pueblo in Ahome, Sinaloa

Pável Ernesto Sánchez Ávila

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

pavel.sanchez@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0004-9379-829X>

Ernesto Guerra García

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

drguerragarcia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6966-8071>

Recepción: 07 Febrero 2025

Aprobación: 10 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Se presenta un estudio de estratificación sociolingüística en una escuela primaria convencional situada en una comunidad indígena yoreme mayo. El objetivo es analizar la dispersión lingüística de niños de quinto y sexto grado derivada de la hibridación cultural e identitaria. A través de una investigación multimétodo predominantemente microetnográfica se encontró que de los niños que hablan al menos algo de yoremnokki y que en su casa también lo practican: a) 24% de consideran yoremes, b) 3% se consideran no indígenas; de los niños que hablan algo de su lengua, pero que en su casa no lo practican a) 16% se considera indígena y 3% no se adscribe a esta cultura; de los niños que no hablan algo de yoremnokki aun cuando sí se habla en su casa 17% se considera yoreme y 7% no desea adscribirse; finalmente los niños que no hablan algo de yoremnokki y que no lo hablan en su casa 7% se considera yoreme y el 23% no es indígena. Esto apunta a una complejidad sociolingüística en la que cualquier política de intervención siempre saldrá en perjuicio de alguno de ellos.

Palabras clave: sociolingüismo, hibridación cultural, yoremnokki, desplazamiento lingüístico.

Abstract

A study of sociolinguistic stratification in a conventional primary school located in a Yoreme Mayo indigenous community is presented. The objective is to analyze the linguistic dispersion of fifth and sixth grade children derived from cultural and identity hybridization. Through a predominantly microethnographic multi-method research, it was found that of the children who speak at least some Yoremnokki and who also practice it at home: a) 24% consider themselves Yoremes, b) 3% consider themselves non-indigenous; of the children who speak some of their language, but do not practice it at home: (a) 16% consider themselves indigenous and 3% do not belong to this culture; of the children who do not speak some Yoremnokki even though it is spoken at home, 17% consider themselves Yoreme and 7% do not wish to join; Finally, children who do not speak some Yoremnokki and who do not speak it at home, 7% consider themselves Yoreme and 23% are not indigenous. This points to a sociolinguistic complexity in which any policy of intervention will always be to the detriment of one of them.

Keywords: sociolinguising, cultural hybridization, yoremnokki, linguistic displacement.

Introducción

El desplazamiento lingüístico es prácticamente una constante en casi todas las lenguas indígenas en México y en general de la actual problemática que sufren muchas de las culturas latinoamericanas, constituida por el centenario fenómeno de su enfrentamiento con el idioma castellano.

Como menciona Ospina (2015) “las prácticas lingüísticas están cambiando a ritmo acelerado, las sociedades se están complejizando de manera creciente en cuanto a su diversidad lingüística” (p. 14). En esta complejidad, no todos los pueblos originarios han seguido las mismas suertes ni han vivido de la misma forma lo que ha originado las dificultades para evitar que se hablen cada vez menos. De hecho, pocas son las investigaciones que han profundizado en la complejidad de su análisis. De aquí que es importante estudiar cada caso para entender su especificidad.

El desplazamiento y muerte de lenguas indígenas se ha multiplicado mundialmente a tal grado, que se estima que la mayoría podría desaparecer en menos de cien años (Nettle y Romaine, como se citó en Rico-Lemus, 2015).

Aun cuando algunos autores como Korsbaek y Cámara (2009) mencionan que un grupo étnico es constituido por su proyecto político y que la lengua no lo determina, el estado que guarda las lenguas que usa “son centrales para la formación y el sentido de identidad, para el conocimiento, la generación y transmisión de valores, así como para la comunicación y la expresión del intelecto, de la emoción, del humor, de la genialidad artística y de la cultura en general” (Ospina, 2015, p. 14).

En el norte de Sinaloa, la cultura yoreme mayo ha resistido los embates de los procesos de aculturación que se han mantenido desde los primeros contactos con los españoles y posteriormente con los mexicanos. Actualmente, las comunidades donde se encuentra este pueblo son interculturales, en el sentido que conviven no indígenas con hablantes – en mayor o menor medida – de yoremnokki.

Goros Pueblo es una de estas comunidades con mayor ascendencia de esta cultura y al igual que las demás su composición intercultural ha hecho que el yoremnokki se encuentre amenazado. Se encuentra a 19.6 kilómetros (en dirección Suroeste) de la localidad de Los Mochis.

El tema antropológico central al que se puede contribuir en este trabajo, desde la sociolingüística, se refiere al papel que juegan el conflicto lingüístico y la lengua vernácula para la reproducción de la identidad étnica y la sobrevivencia del grupo indígena como tal.

Existen pueblos indígenas que al parecer ya han aceptado que su lengua va a desaparecer y con ello piensan que parte de su cultura se dispersará y que únicamente podrán comunicarse en castellano. Sin embargo, muchos yoremes mayo desean revertir la tendencia al desplazamiento, pero para hacerlo es necesario iniciar conociendo más el fenómeno para posteriormente trazar estrategias más asertivas desde la misma etnia.

A través de un estudio multimétodo y de corte etnográfico realizado en el primer semestre de 2024, mediante el trabajo de campo en esta escuela y utilizando técnicas de observación, entrevista y algunas encuestas se buscó caracterizar la forma del desplazamiento lingüístico.

Se trata de esclarecer, conocer y explicar el entramado sociointercultural en relación con la pérdida de lengua yoremnokki, sus causas y los factores que intervienen en su decadencia.

Dentro de la complejidad del fenómeno se debe entender que cada aspecto presenta ecología de presiones (Terborg, Velazquez y Trujillo, 2021) en la que en términos llanos se identifican presiones a favor y en contra que ponen en la balanza la magnitud del desplazamiento lingüístico del yoremnokki en este caso.

La escuela Nigromante es particularmente especial, pues no se considera de carácter indígena pero se encuentra en una zona de ascendencia yoreme mayo. Es decir se encuentra como una franja intermedia entre la cultura indígena y la sociedad mayoritaria no indígena. En esta franja se espera encontrar todo lo que no esté en el extremo identitario, es decir no es una escuela indígena donde se encuentran niños yoreme mayo hablantes de lengua con intenciones de reforzar su cultura, pero tampoco es una escuela general con niños no indígenas

monoculturales. Se trata de una auténtica interculturalidad y su estudio permitirá encontrar mejores estrategias de educación intercultural.

La situación es tan compleja que se asemeja a la pulverización de un espacio cuando cae una bomba, o la balcanización de las regiones, separándose en países con diferente habla y costumbres. Así aquí, la dispersión de los repertorios lingüísticos y culturales aparecen de acuerdo con el proceso de destrucción cultural que sigue su curso.

Existen en la escuela y en la comunidad de Goros diferentes posibilidades lingüísticas. Los niños y niñas, pueden hablar nada, poco, algo o dominar su lengua, sus familiares cercanos (papá, mamá o abuelos), pudieran hablar nada o algo de su lengua, y además se encuentra el fenómeno de la autoadscripción, pues un niño o niña con ascendencia indígena y hablante de la lengua pudiera autoadscribirse o no a su cultura.

Ante esta pulverización sociolingüística, la siguiente pregunta de investigación servirá de guía para el presente trabajo ¿Cuáles y cómo son las posibilidades sociolingüísticas de los estudiantes en la Escuela Primaria Nigromante del Ejido Goros en Ahome, Sinaloa?

Los yoreme mayo de Sinaloa

La población indígena de Sinaloa, se compone de yoremes y de los demás grupos étnicos que se presentan en la dinámica migratoria del Estado; según el censo de población y vivienda de 2020 era de alrededor de 35,539 indígenas que contrastan con los 43,430 que había en 2010 – Una reducción significativa del 18% – que representa un cambio del 1.57% de la población total en el Estado del 2010 al 1.17% de la actual población en 2020 de 3,026,943 (INEGI, 2020). Esta cifra demuestra en cantidad el desplazamiento lingüístico del yoremnokki en el Estado, ya que en proporción hay menos indígenas respecto de la población total.

Los yoremes se encuentran en continuo contacto con los no indígenas “yoris” donde viven cotidianamente los procesos interculturales. Los municipios de mayor población indígena actualmente en Sinaloa son (INPI, 2020): Ahome con un 34.72%, El Fuerte, que representa el 13.3% del total, Mazatlán con un 12.8%, Guasave con el 10.79% y Culiacán con un 9.59 del total, según se muestra en la tabla 1.

Se observa como hay un cambio significativo en la población indígena de Ahome que se incrementó en los últimos 10 años y la de El Fuerte que se redujo en el mismo periodo. Lo que da prueba de la gran movilidad de los pueblos indígenas y en consecuencia del desplazamiento lingüístico que se sufre por el estrés de las migraciones.

Tabla 1

Población indígena en Sinaloa en 2020 por municipio de acuerdo con el porcentaje del total de población indígena.

Municipio	población indígena 2020	PORCENTAJE EN 2020	PORCENTAJE EN 2010
Ahome	89969	34.72%	8.16%
El Fuerte	34476	13.30%	31.40%
Mazatlán	33262	12.84%	8.33%
Guasave	27957	10.79%	10.35%
Culiacán	24852	9.59%	13.09%
Choix	12101	4.67%	4.53%
Navolato	11380	4.39%	9.59%
Escuinapa	9735	3.76%	1.83%
Salvador Alvarado	4177	1.61%	0.97%
Elota	3121	1.20%	3.34%
Rosario	2801	1.08%	0.91%
Concordia	2502	0.97%	0.15%
Sinaloa	1943	0.75%	4.91%
Angostura	529	0.20%	1.08%
San Ignacio	201	0.08%	0.41%
Mocorito	47	0.02%	0.44%
Cosalá	41	0.02%	0.13%
Badiraguato	35	0.01%	0.38%
TOTAL	259129	100%	100%

Construcción propia con base en datos del INPI en Los Mochis.

El yoremnokki

De acuerdo con el INALI (2009) en México existen 11 familias lingüísticas: 1) Álgorica, 2) Yuto-nahua, 3) Cochimí-yumana, 4) Seri, 5) Oto mangué, 6) Maya, 7) Totonaco-tepehua, 8) Tarasca, 9) Mixe -zoque, 10) Chontal de Oaxaca y 11) Huave, en 364 variantes pertenecientes a 68 grupos etnolingüísticos; pero no todas las lenguas se encuentran en el mismo grado de vitalidad, de tal forma que este organismo las ha clasificado en cuatro grupos según si el riesgo de desaparición: 1) muy alto, 2) alto, 3) mediano y 4) no inmediato (Vargas-García, 2016).

Una variante lingüística será considerada en muy alto riesgo de desaparición (1) si el número total de hablantes de lengua indígena es menor a 1000, el porcentaje de hablantes de lengua indígena de 5 a 14 años respecto del total es menor a 10% y el número total de localidades en las que se habla es menor a 20. Hay 51 variantes en este caso. Una variante lingüística será considerada en alto riesgo de desaparición (2) si el número total de hablantes es menor a 1000, el porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es mayor a 10% y el número total de localidades en las que se habla está entre 20 y 50. Hay 48 variantes en esta situación (INALI, 2012).

Una variante lingüística será considerada en riesgo mediano de desaparición (3) si el número total de hablantes es mayor a 1000, el porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es menor a 25%, y el número total de localidades en la que se habla está entre 20 y 50. Hay 88 variantes en esta situación. Una variante lingüística será considerada en riesgo no inmediato de desaparición (4) si el número total de hablantes

es mayor a 1000, el porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es mayor a 25%, y el número total de localidades en la que se habla es mayor a 50. Hay 77 en esta circunstancia (INALI, 2012).

El grupo yoreme mayo pertenece al grupo Yuto-nahua y se encuentra en alto riesgo de desaparición.

Al seguir el grado de vitalidad del INALI (2012) se tiene que el yoremnokki se encuentra en alto riesgo de desaparición. De ahí también la importancia de esta investigación, pues las escuelas primarias no se pueden desligar de su responsabilidad histórica.

Modelo de análisis sociolingüístico

Para entender a profundidad la circunstancia en la que se encuentra cada niño en la escuela se propone el siguiente modelo sociolingüístico que muestra con claridad las posibilidades lingüísticas y de hibridación cultural en la escuela de Goros Pueblo, que como se ha mencionado no es una institución indígena pero se encuentra en una comunidad reconocida como bastión fundamental de la cultura yoreme mayo. Se exploran 16 posibilidades en los y las alumnas de la escuela que se muestran en la Tabla 2

Las posibilidades 1 y 9 se refiere a niños o niñas que conocen algo del yoremnokki; en este estrato se consideran desde infantes que saben una cantidad mínima de 20 palabras hasta los que hablan con fluides el yoremnokki, que además en su casa algunos familiares hablan la lengua y que ellos o ellas se reconocen como yoreme mayo. Son los que pudiéramos encontrar de manera natural en una comunidad indígena. Hay transmisión lingüística y cultural de una generación a otra además de recoger del medio repertorios culturales que fortalecen su identidad. También se trata de familias no indígenas que por llevar tanto tiempo en la cultura se han adscrito a ella a tal grado que sus hijos se reconocen como yoremes (Adopción étnica).

Tabla 2

Posibilidades sociolingüísticas en los niños de la escuela en medio indígena

posibilidad	Genero	Hablan algo de su lengua (hl)	Sus familiares hablan la lengua en casa (hlcasa)	Se consideran indígenas (Yoreme)
1	Niños	Hl	hlcasa	Yoreme
2	Niños	Hl	hlcasa	no indígena
3	Niños	Hl	nohlcasa	Yoreme
4	Niños	Hl	nohlcasa	no indígena
5	Niños	no hl	hlcasa	Yoreme
6	Niños	no hl	hlcasa	no indígena
7	Niños	no hl	No-hlcasa	Yoreme
8	Niños	no hl	No-hlcasa	no indígena
9	niñas	Hl	hlcasa	Yoreme
10	niñas	Hl	hlcasa	no indígena
11	niñas	Hl	No-hlcasa	Yoreme
12	niñas	Hl	No-hlcasa	no indígena
13	niñas	no hl	hlcasa	Yoreme
14	niñas	no hl	hlcasa	no indígena
15	niñas	no hl	No-hlcasa	Yoreme
16	niñas	no hl	No-hlcasa	no indígena

construcción de los autores.

Las posibilidades 2 y 10 se refieren a niños o niñas que conocen algo del yoremnokki, que en su casa algunos familiares hablan la lengua, pero que no se quieren adscribir a la cultura yoreme mayo. Se trata de infantes que se encuentran en dos vías: (Ruptura étnica) aquellos que pudieran sentir algún prejuicio por la cultura yoreme aun cuando sus padres se reconocen como indígenas (desindianización), pero también (Adopción étnica) se trata de aquellos que pertenecen a familias no indígenas que han aprendido algo de yoremnokki y que van en proceso de (indianización).

Las posibilidades 3 y 11 se refieren a niños o niñas que conocen algo de yoremnokki, que no hablan en casa esta lengua, pero que se reconocen como yoreme mayo. Igual pudiera tratarse de dos vías, la primera y la más común es que son infantes cuyos padres perdieron el idioma en los procesos generacionales de aculturación, pero se siguen reconociendo como yoreme mayo, entonces los niños recuperan del entorno (de los amigos, por ejemplo) repertorios culturales, entre ellos la lengua, que les ayuda a fortalecer su identidad; la segunda vía se trata de niños que hablan algo de yoremnokki, que sus padres no son yoreme mayo, pero que ellos, absorbidos por el entorno cultural, se quieren adscribir a esta cultura (Adopción étnica).

Las posibilidades 4 y 12 se trata de niños o niñas que conocen algo de yoremnokki, pero que en su casa no hay familiares que lo hablen y que no se reconozcan como indígenas. Al igual que las posibilidades anteriores se trata de dos posibles vías; la primera es de infantes cuyos padres son yoreme mayo pero que perdieron su idioma en los procesos de aculturación generacional a tal grado que ya no se adscriben a esta cultura (Ruptura étnica); la segunda y la más probable, se trata también de niños que provienen de familias no indígenas y que de forma natural no se adscriben a la cultura indígena.

Las posibilidades 5 y 13 se tratan de infantes que no conocen el yoremnokki aun cuando lo hablan en su casa, pero que se adscriben a la cultura yoreme mayo. Igual se encuentran las dos vías la de los padres yoreme mayo que por alguna razón no lo enseñaron yoremnokki a sus hijos y la de los padres no indígenas que aprendieron la lengua en el medio y sus hijos se adscriben como yoremes en procesos de indianización (Adopción étnica).

Las posibilidades 6 y 14 se refieren a niños o niñas que no saben palabras en yoremnokki, pero en su casa si lo hablan y que ellos o ellas no se adscriben como yoreme mayo. Se trata también de dos vías, infantes que pertenecen a la generación donde se encuentra la ruptura étnica directa, pues aun cuando sus familiares pertenezcan a la cultura, ellos o ellas ya no desean seguirla, pero también pueden ser niños o niñas cuyos padres no son yoreme mayo pero que adquirieron la lengua en el medio cultural.

Las posibilidades 7 y 15 se refieren a niños y niñas que no conocen el yoremnokki, que en su casa no se practica pero aun así se adscriben a la cultura yoreme mayo. Igual se encuentran los padres yoreme mayo que no hablan la lengua pero que se siguen reconociendo como parte de la etnia o las familias no indígenas cuyos hijos desean adscribirse a la cultura y asea por afinidad con sus amigos o amigas yoreme o por alguna circunstancia especial (Adopción étnica).

Las posibilidades 8 y 16 se refieren a infantes que normalmente su familia no es yoreme mayo, por lo que no se habla el yoremnokki en casa y ellos no están obligados a aprenderlo. También se puede tratar de padres con ascendencia yoreme que perdieron el idioma generaciones atrás y que ya no se reconocen como indígenas (Ruptura étnica).

En este modelo de análisis se encuentran conceptos que es necesario dar una definición propia para un mejor entendimiento. El primero de ellos es el de 'vías', se refiere a dos procesos de aculturación, el directo de desindianización donde los indígenas van perdiendo sus repertorios culturales, en este caso la lengua, hasta el momento de ruptura étnica y el inverso donde las familias no indígenas van adquiriendo estos repertorios hasta adscribirse a la cultura en una adopción étnica.

La ruptura étnica se da cuando el niño no se adscribe a la cultura, aun cuando en sus antecedentes existen generaciones que sí fueron indígenas; la adopción étnica es cuando el niño adopta la cultura, yoreme en este caso, aun cuando en sus antecedentes no se encuentren elementos de la cultura receptora.

De aquí que se presenta la hibridación cultural (García-Caclini, 2001), no en el sentido de que todos los niños son semejantes en sus repertorios culturales y competencias lingüísticas, sino en el sentido de una dispersión de opciones y posibilidades derivadas de las diferentes condiciones familiares.

Esta hibridación no es un término biológico, sino más bien sociointercultural que desde la pedagogía anuncia atender la diversidad de posibilidades en la escuela, desde niños que se adscriben a la cultura yoreme mayo, niños que también se adscriben y que han perdido repertorios culturales, niños que presentan una ruptura con su cultura y otros que, de acuerdo con sus antecedentes, nunca han pertenecido a la cultura.

Se requiere entonces una nueva propuesta de intervención en las escuelas generales no indígenas en contextos de diversidad cultural. La escuela no puede ser universalista ni monoculturalista alineada a objetivos de aculturación y extinción lingüística.

Hibridación sociointercultural

El hecho de que niños con ascendencia yoreme mayo y niños no indígenas coincidan en una escuela con una orientación no indígena da muestra de la complejidad que Guerra-García y Meza-Hernández (2015) enmarcaban en el concepto de sociointerculturalidad, en el que se presentan dinámicas interculturales, intraculturales e intrasociales.

Aquí es importante establecer una definición de cultura acorde con el presente estudio, para el efecto se ha seleccionado la que brinda Gasché (2004), para él se trata del

...resultado observable de la actividad humana, y no como una serie de elementos y representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, determinan el actuar humano... la cultura considera como resultado de la actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar. De este concepto de una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas se deriva, desde luego, una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura... (p. 279).

En este contexto en la escuela pública general de Goros existe una hibridación cultural que al seguir a García-Caclini (1989, como se citó en Sandoval Godoy, 2003) parte de un pasado histórico, heterogéneo y contradictorio propio de la realidad contemporánea de América Latina, donde ha habido sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas con el hispanismo colonial católico, que ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales.

En esta hibridación cultural se encuentran niños a) con ascendencia yoreme mayo, que se adscriben a su cultura, b) con ascendencia yoreme mayo, que no se adscriben a su cultura, c) sin ascendencia yoreme mayo, que conocen y reconocen esta cultura y d) sin ascendencia yoreme mayo que no conocen ni reconocen el valor cultural de los yoreme mayo.

Se encuentran en un Estado en el que, a pesar de que menos del 2% (INEGI, 2020) de la población es yoreme mayo, su presencia es significativa y tiene un valor simbólica para todos los sinaloenses. Indígenas y no indígenas disfrutan de sus tradiciones culturales.

En esta hibridación cultural se realizan comparaciones interpretativo semióticas, se generan transformaciones históricas donde se realizan procesos de simbolización y resimbolización de rituales y de repertorios culturales heredados por la memoria histórica frente a las nuevas condiciones y contextos, como una forma de resolver conflictos políticos y sociales entre las culturas que participan (Sandoval-Godoy, 2003).

La hibridación, la aculturación y la transculturalización son parte de la interculturalidad pues corresponden a las relaciones que se dan entre grupos (Villalobos-Herrera y Ortega-Salgado, 2012). Cabe aclarar aquí que los dos grupos en cuestión pudieran ser los niños indígenas y no indígenas, pero en este caso los grupos no se encuentran separados, sino que coexisten en un solo espacio, pues son los restos de dos grupos que antaño estuvieron separados y que a través de procesos históricos se fueron uniendo. Las fronteras entre un grupo y

otro se fueron ampliando. La escuela se encuentra en esa gran frontera entre lo que fue la etnia yoreme mayo y los mexicanos sinaloenses en el norte del estado.

Los niños y niñas indígenas y no indígenas, conviviendo juntos en un aula “son sujetos de conocimientos y experiencias, y constituyen un universo en permanente movimiento e interacción” (García-Palacios y Valiente Catter, 2021, p. 9)

Los procesos de construcción identitaria en contextos sociointerculturales toman relevancia no sólo en los procesos educativos sino también para entender la estructura de relaciones sociales, donde los sujetos configuran su identidad en relación con “otros” no tan lejanos, como en este caso, que los niños indígenas y no indígenas conviven en un mismo espacio, donde aun cuando el modelo de sociedad no indígena se impone, los procesos de aculturación directa (hacia los indígenas) e inversa (de los yoremes para los niños no indígenas) se encuentran presentes.

Los niños indígenas y no indígenas producen y habitan las culturas en sus propias maneras que, de alguna forma, son autónomas y distintas a las de los adultos con quienes viven y conviven. Reinventan imaginarios y formas culturales. Al participar en la producción de sus propias tradiciones culturales, como lo es una canción yoreme, en el caso de los niños indígenas, despliegan singulares herramientas conceptuales que constriñen y moldean de manera significativa, sus producciones culturales y las de los niños no indígenas que conviven con (Hirschfeld, 2002, como se citó en Nuñez-Patiño y Baronnet, 2017); esto es similar a lo que le ocurre a los niños indígenas cuando los niños no indígenas participan en una canción propia de su cultura; esto último es lo más común. Siguiendo lo anterior se puede entender que la niñez, indígena y no indígena, por separado y juntos reconstruyen identidades específicas al estar en estos contextos sociointerculturales.

Estas nuevas construcciones identitarias se producen en un marco de referencia sociohistórico específico en espacios asimétricos que condicionan las relaciones entre yoremes y la sociedad sinaloense (Medina, 2007, como se citó en Nuñez-Patiño y Baronnet, 2017).

Desde una perspectiva crítica la niñez es una construcción social, cultural e histórica, en la que se involucran factores de clase, género, etnia y en este caso la intensidad en la relación con otras culturas. Las niñas y niños tienen un papel activo en la co-construcción de las diversas sociedades.

En este caso es necesario reconocer la existencia de múltiples niñeces, se trata en este caso de una niñez que se encuentra en la interface de una cultura y otra; no se trata de la niñez de contextos monoculturales con pretensiones universalistas. Se trata de aceptar y valorizar otras formas de ser niña y niño desde otras contextualidades (Mejía-Pérez, 2021).

La construcción del niño como sujeto de estudio, que a la vez es un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, abre alternativas de análisis desde la premisa de que los niños aprenden en su cultura (Vygotski, 1988, como se citó en Nuñez-Patiño y Baronnet, 2017).

Pero en este caso, ya no solo se trata de su cultura madre, sino de este espacio sociointercultural como lo es la escuela primaria en Goros. Se trata de una generación de niños que no se desarrollan en un contexto monocultural.

Aquí “el concepto de infancia se relativiza y se complejiza al considerar a la infancia, no como una idea universal, sino como la condición social delimitada por una construcción histórica y culturalmente diferenciada y caracterizada por relaciones de poder” (Gaitán, 2006, como se citó en Nuñez-Patiño y Baronnet, 2017, p. 21).

Ahora bien, el niño yoreme mayo no es cualquier niño, pues esta niñez se construye por la sociedad indígena y no indígena, caracterizada por estigmas racistas y discriminatorios, que a pesar de las buenas intenciones de las políticas públicas, la realidad es sufrida por los mismos infantes (García-Palacios y Paloma-Aveleyra, 2021).

Multimétodo

Para la realización del presente trabajo se utilizó una perspectiva multimétodo; como menciona Sabriego (como se citó en Gallardo et al., 2017) la complementariedad es necesaria, sobre todo cuando los estudios son de carácter amplio espacial y temporalmente hablando, esta perspectiva es importante en investigación educativa pues permite la posibilidad de integrar las diferentes disciplinas que se conjugan en un fenómeno determinado, como en este caso que se abordan temas de corte sociolingüístico, etnológico, y educativo, entre otros.

Continuando con este enfoque, la idea es proveer estudios de mayor alcance y presentar resultados más completos de lo que se pudieran presentar utilizando un sólo método, generar una visión integradora tanto del proceso de investigación como del objeto de estudio, dimensionar y comparar la aportación de cada paradigma investigativo, su complementariedad en la explicación y comprensión del fenómeno estudiado (Gallardo et al., 2017).

La investigación se realice con un carácter micro-etnográfico, orientada a entender lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa, además se propone describir sus creencias, valores, perspectivas y motivaciones. La etnografía, base de este método “se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida” (Peralta-Martínez, 2009, p. 37).

Se trata de descubrir, entre otras cosas, el sentido que los niños de 5º y 6º grado dan al uso del yoremnokki en el periodo de estudio. Se seleccionaron estos grados porque en esta etapa los niños pudieron brindar más información sobre su situación lingüística, familiar y educativa.

El trabajo se presenta con un carácter eminentemente descriptivo. Aún cuando reconocemos que la investigación por antonomasia, es fundamentalmente descriptiva, ya que ninguno de los tipos o procedimientos investigativos escapa al espíritu y a la definición generalizada del concepto, para nuestro caso particular la descripción del desplazamiento del yoremnokki en una escuela general no indígena enclavada en Goros, una comunidad de tradición yoreme mayo.

Esta acción descriptiva ha consistido en el desglose de cada uno de los elementos que componían el desplazamiento lingüístico en cuestión hasta llegar a entender, a través de la representación teórica, lo que sucedió. De esta manera se buscó analizar los datos reunidos para descubrir el comportamiento de las categorías involucradas, para así llegar al conocimiento de las experiencias sociolingüísticas llevadas a cabo en la escuela y particularmente en el 5º y 6º grado y de cómo se encontraba el desplazamiento de la lengua en el periodo de estudio.

Es importante hacer notar que, a través del método descriptivo, se hace resaltar la importancia del contexto donde se desarrolla el estudio; a la vez, se hace un especial esfuerzo por describir el escenario, los principales actores y sus actividades con detalles suficientes para dar una imagen mental del lugar y de lo que en él ocurrió.

De aquí que el método utilizado tome también la característica de analítico, ya que implicó la defragmentación en el modelo de estratificación sociolingüística propuesto para posteriormente sintetizar su comportamiento a través de las variables estudiadas.

El análisis se entiende como la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos; desatar, descomponer, desliar, defragmentar, desarmar, separar, entre otros pueden ser términos que apliquen en el análisis (Lopera-Echavarría et al., 2010).

Resultados

La comunidad de Goros Pueblo no solo tiene una composición intercultural de familias indígenas y no indígenas; un hecho de mayor importancia es que en su gran mayoría las familias se consideran híbridas, es decir, dentro de una misma familia, algunos miembros han seguido las tradiciones, la lengua y la cultura, mientras que el resto no se reconoce como parte de la etnia.

“mi abuela si era completamente yoreme, yo ya no soy porque mi papá no siguió las costumbres y mi mamá no es indígena” (Estudiante, Goros, febrero de 2024).

“mi hermano si es yoreme, aprendió a hablar la lengua con sus amigos y practica la danza y las festividades” (Estudiante, Goros, marzo de 2024).

“mi papá se casó dos veces, mi mamá si habla la lengua y me la enseñó, pero mis medios hermanos no son indígenas, porque la otra señora es yori” (Estudiante, Goros, marzo 2024).

“mi hermano habla poco la lengua, porque desde joven se fue a Estados Unidos, cuando regresó ya no siguió las costumbres” (Estudiante, Goros, abril de 2024).

Si desde el núcleo familiar se encuentran las dos lenguas compitiendo, existe una gran desventaja para el uso del yoremnokki, pues aun estando en el corazón de la etnorregión, la lengua madre se presenta como débil ante la presencia del uso intensivo del español.

Se encuentra que para el grupo yoreme en Goros la cohesión cultural familiar es difícil de mantener, debido a diversas circunstancias, una de ellas es que la familia nuclear está cayendo en desuso de tal manera que las familias extensas de diferente conformación cultural presionan al desplazamiento lingüístico.

Como mencionan Gundermann et al. (2009) “la red parental y la localidad pueden tener una influencia favorable para la mantención y, eventualmente, la ampliación de los conocimientos lingüísticos, pero es indispensable la acción de la familia, donde se aprende realmente la lengua”. (p. 59)

Se detectó que en Goros el 50% de los hablantes habían aprendido a hablar la lengua por la enseñanza de sus madres, un 30% que la habían adquirido de todo el núcleo familiar incluyendo tíos y abuelos, el resto la ha aprendido con el contacto de amigos y por el uso cotidiano que se le ha dado.

Se aplicaron 30 encuestas a niños de quinto y sexto de la escuela primaria “Nigromante”. 57% niños y el restante 3% en niñas, con una edad entre 10 y 12 años.

Al seguir el modelo de estratificación sociolingüística propuesto, se encontraron los resultados que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3
Posibilidades sociolingüísticas en los niños de la escuela “El Nigromante”

Posibilidad	Genero	Hablan algo de su lengua (hl)	Sus familiares hablan la lengua en casa (hlcasa)	Se consideran indígenas (Yoreme)	Porcentaje
1	Niños	Hl	hlcasa	Yoreme	17%
2	Niños	Hl	hlcasa	no indígena	3%
3	Niños	Hl	nohlcasa	Yoreme	3%
4	Niños	Hl	nohlcasa	no indígena	0%
5	Niños	no hl	hlcasa	Yoreme	17%
6	Niños	no hl	hlcasa	no indígena	7%
7	Niños	no hl	No-hlcasa	Yoreme	7%
8	Niños	no hl	No-hlcasa	no indígena	3%
9	niñas	Hl	hlcasa	Yoreme	7%
10	niñas	Hl	hlcasa	no indígena	0%
11	niñas	Hl	No-hlcasa	Yoreme	13%
12	niñas	Hl	No-hlcasa	no indígena	3%
13	niñas	no hl	hlcasa	Yoreme	0%
14	niñas	no hl	hlcasa	no indígena	0%
15	niñas	no hl	No-hlcasa	Yoreme	0%
16	niñas	no hl	No-hlcasa	no indígena	20%

construcción de los autores.

Se puede observar en el análisis de esta tabla 6 que hay una diferencia significativa entre las respuestas de los niños y de las niñas, principalmente en las posibilidades 8 y 16. De acuerdo con la observación del contexto indígena, las niñas tienden a ocultar su origen étnico. Esto es parte de un endoracismo que ya se ha detectado en escuelas de origen indígena. Definitivamente hay una diferencia de género en el desplazamiento lingüístico. Se trata de un asunto intracultural, pero que resulta de años de interacciones interculturales.

Este dato contrasta con las posibilidades 1 y 9, en la que los niños tienden más a adscribirse a la cultura yoreme mayo que las niñas, se observa también una diferencia significativa (17% en el caso de los hombres vs 7% en el caso de las mujeres).

También es de interés observar las posibilidades 5 y 13 en la que sólo los niños reportan que aun cuando en su casa se habla yoremnokki, ellos no lo saben pero siguen adscribiéndose como yoreme mayo. Las niñas prefirieron no hablar de ello. Sin embargo es importante destacar las posibilidades 3 y 11 donde son más las niñas que conocen la lengua y se reconocen como yoreme mayo aun cuando en su casa no hay familiares que lo practican. La transmission que se da en la comunidad, fuera del núcleo familiar también toma relevancia en este caso.

En la tabla 4 se puede mostrar directamente los dos extremos de los estratos del modelo, véase las posibilidades 1 y 8, uno de ellos es el de los niños que son yoreme mayo con todas su variantes en sus competencias lingüísticas y condiciones familiares y el otro extremo son los niños que no se adscriben a la cultura. Al hacer un recuento el 64% de los niños se adscriben y el 36% o no son yoremes o dejaron de serlo y que presentan una ruptura étnica.

Hay dos datos interesantes que se reflejan en esta tabla, el de la posibilidad 5 de los niños yoremes que en el cambio generacional ya no hablan la lengua aun cuando en su familia si lo hagan (17%) y que da evidencia del desplazamiento y el de la posibilidad 3, de los infantes yoremes (niños y niñas) que aun cuando ya no se habla el yoremnokki en casa ellos recuperan a través del medio cultural algunos repertorios lingüísticos como evidencia de recuperación (16%).

Tabla 4
Posibilidades sociolingüísticas en los niños de la escuela “El Nigromante”

Posibilidad	Hablan algo de su lengua (hl)	Sus familiares hablan la lengua en casa (hlcasa)	Se consideran indígenas (Yoreme)	Porcentaje
1	Hl	hlcasa	Yoreme	24%
2	Hl	hlcasa	no indígena	3%
3	Hl	nohlcasa	Yoreme	16%
4	Hl	nohlcasa	no indígena	3%
5	no hl	hlcasa	Yoreme	17%
6	no hl	hlcasa	no indígena	7%
7	no hl	No-hlcasa	Yoreme	7%
8	no hl	No-hlcasa	no indígena	23%

construcción del autor y de su Director de Tesis.

Hay que aclarar que aun cuando las cantidades de desplazamiento y recuperación son similares, la entropía lingüística hace que tenga más peso la pérdida generada por el desplazamiento, pues la recuperación no es similar al total de lo perdido.

Es importante destacar que a pesar de que el 64% de los infantes se adscriben a la cultura yoreme mayo (más en los niños que en las niñas) sólo 3 de los 17 niños y 2 de las 13 niñas hablan con fluidez el yoremnokki, esto da muestra del desplazamiento lingüístico que se muestra en esta escuela primaria.

A veces también los pequeños datos que parecieran insignificantes dan evidencia de algo muy importante; en el caso de las niñas hay dos que no sabían si eran yoreme mayo. Esta indecisión es el inicio de un proceso ya sea de adscripción o de ruptura con la etnia.

Conclusiones

La diversidad sociocultural en México representa un reto para la política educativa, pues es el Estado a través de sus representantes quienes tienen el poder (legal) de determinar los objetivos y modalidades escolares en las comunidades y zonas indígenas.

En este caso, en la escuela primaria general no indígena Nigromante surge la problemática educativa del reforzamiento de la identidad y la cultura. Por ¿cómo hacerlo si no todos los niños se adscriben como yoremes y se encuentran en diversas circunstancias sociolingüísticas? No existen programas específicos que atiendan esta problemática.

A nivel jurídico, los recientes cambios legislativos en cuanto a los derechos lingüísticos de los pueblos no aportan solución al respecto. Lo que se hace en este caso es una escolarización en castellano aportando a los procesos de aculturación y de desplazamiento lingüístico.

Es decir no existe una educación intercultural que visualice la problemática específica y menos que de solución a la misma.

Para comprender mejor los fenómenos sociales de diglosia, o de dominación de una lengua sobre otra, que se reflejan en las aulas, falta desarrollar desde la sociolingüística, en vínculo con el análisis antropológico, líneas convergentes de investigación social construidas y aplicadas por los mismos educadores con sus alumnos en los distintos niveles; sobre los usos y efectos concretos de los lenguajes, las actitudes lingüísticas, los contactos conflictivos o los fenómenos de desplazamiento (Baronnet, 2013, p. 184).

Si esto fuera posible se podría reajustar la acción pedagógica en el sentido requerido para los estudiantes de acuerdo con su condición lingüística y cultural.

Una escuela no indígena en un contexto indígena presenta por default problemáticas culturales insalvables y más que dar solución pudiera estar contribuyendo al desplazamiento lingüístico. Siendo el 64% de niños que se adscriben a la cultura yoreme mayo ¿no debería ser esta escuela de corte indígena para reforzar estas identidades híbridas alrededor de su cultura? ¿presenta la educación intercultural una solución a estos problemas identitarios de los niños? o ¿es el esquema de educación básica general parte del problema de pulverización de las identidades en los niños de Goros?

Es obvio que debería ser una escuela indígena, o al menos de carácter intercultural, pero no de la interculturalidad ingenua que perjudica en lugar de reivindicar a la cultura, sino de aquella que con carácter científico pueda distinguir esta variedad de situaciones más allá de la polarización indígena-no indígena.

Las niñas tienden a ocultar su origen étnico como parte del endoracismo, esto indica una diferencia de género en el desplazamiento lingüístico; los niños tienden más a adscribirse a la cultura yoreme mayo que las niñas.

Algunos niños reportan que aun cuando en su casa se habla yoremnokki, ellos no lo saben pero siguen adscribiéndose como yoreme mayo. Sólo las niñas que conocen la lengua se reconocen como yoreme mayo aun cuando en su casa no hay familiares que lo practican.

Los dos extremos son infantes que se adscriben como yoreme mayo, con familias indígenas que hablan algo de su lengua e infantes que no se adscriben a la cultura y que no tienen familia indígena. Pero hay una serie de posibilidades intermedias. El 64% de los niños se adscriben y el 36% o no son yoremes o dejaron de serlo y representan la ruptura étnica.

Hay niños yoremes que en el cambio generacional ya no hablan la lengua aun cuando en su familia si lo haga; también hay infantes yoremes (niños y niñas) que aun cuando ya no se habla el yoremnokki en casa ellos recuperan a través del medio cultural algunos repertorios lingüísticos. La entropía lingüística hace que tenga más peso la pérdida generada por el desplazamiento, pues la recuperación no es similar al total de lo perdido.

El 64% de los infantes se adscriben a la cultura yoreme mayo (más en los niños que en las niñas) sólo 3 de los 17 niños y 2 de las 13 niñas hablan con fluidez el yoremnokki, esto da muestra del desplazamiento lingüístico que se muestra en esta escuela primaria.

El 62% de los niños que se adscribieron como yoreme mayo se definió como indígena negro; en su mayoría reconocían su piel café sin ningún conflicto. En el caso de las niñas sólo se reconocieron como yoreme mayo pero prefirieron evitar la pregunta del color. Además el 18% de los hombres y el 46% de las mujeres se reconocieron de piel blanca. Esto evidencia nuevamente el endoracismo de género.

Los niños no se sienten tan discriminados por ser yoreme mayo o por hablar la lengua, más bien la discriminación viene por el color, por la pobreza y por xenofobia. Sólo un 8% de niños se sienten discriminados por pertenecer a su etnia. Las niñas se sienten discriminadas por ser mujeres.

Referencias

- Gallardo Pérez, H. de J., Vergel Ortega, M. y Villamizar Araque, F.Y. (2017). Investigación intervención y enfoque multimétodo en ciencias humanas y educación matemática. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9 (Esp.2). DOI: <https://doi.org/10.22335/rclct.v9i2.458>
- García-Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Debolsillo.
- García Palacios, M. y Paloma Aveleyra, R. (2021). Los niños del “indio-niño”. Discursos sobre la niñez indígena en las fuentes sobre el Chaco argentino (fines del siglo XIX - principios del siglo XX). *Indiana*, 38(1), 51-78. https://www.researchgate.net/publication/352997234_Los_ninos_del_indio-nino_Discursos_sobre_la_ninez_indigena_en_las_fuentes_sobre_el_Chaco_argentino_fines_del_siglo_XIX_-_principios_del_siglo_XX
- Gasché, J. (2004). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. http://red.pucp.edu.pe/ridei/wpcontent/uploads/biblioteca/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintac
- Guerra-García, E. y Meza-Hernández, M.E. (2015). La sociointerculturalidad, propuesta metodológica para el análisis de la diversidad cultural. El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. En C. Pech-Salvador y M. Rizo-García (Coords.). *Interculturalidad: miradas críticas* (pp 33-52). Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gundermann, H., Vergara, J. I. y González, H. (2009). El proceso de desplazamiento de la lengua *aymara* en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 7 (12), 47-77. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259004.pdf>
- INALI (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. <https://www.inali.gob.mx/detalle/mexico-lenguas-indigenas-nacionales-en-riesgo-de-desaparicion-variantes-lingueisticas-por-grado-de-riesgo-inali-2012>
- INALI (2009). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI. https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- INEGI (2020). *Diversidad*. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/sin/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=25#:~:text=En%20Sinaloa%20hay%2035%2C539%20personas,que%20hablan%20alguna%20lengua%20ind%C3%ADgena.&text=2%2C794-,FUENTE%3A%20INEGI,de%20Poblaci%C3%B3n%20y%20Vivienda%202020.&text=De%20cada%20100%20personas%20que,ind%C3%ADgena%2C%2012%20no%20hablan%20espa%C3%B1ol>
- INPI (2020b). *Población indígena en hogares según pueblo indígena por municipio, 2020*. <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/8-poblacion-indigena-en-hogares-segun-pueblo-por-municipio-censo-2020-100122.xlsx>
- Korsbaek, L. y Cámara, F. (2009). *Etnografía del sistema de cargos en comunidades indígenas del Estado de México*. M.C. Editores.
- Lopera Echavarría, J. D., Ramírez Gómez, C. A.; Zuluaga Aristazábal, M. U. y Ortiz Vanegas, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25 (1), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18112179017.pdf>
- Mejía-Pérez, R.F. (2021). Niñez indígena trabajadora migrante en contextos urbanos: participación, poder y resistencia. *Linhas Críticas*, 27 (e35051). <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258039/html/>

- Núñez Patiño, K. y Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades *Argumentos*, 30(84), 17-36. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59552650002.pdf>
- Ospina, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28 (2), 11-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5916300>
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Rico-Lemus, G. (2015). Contracción y desintegración de la comunidad lingüística p'urhépecha en el siglo XXI: el caso de la región lacustre de Pátzcuaro. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(144), 257-302. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000400257&lng=es&tlng=es
- Sandoval Godoy, S. A.. (2003). Hibridación social: un modelo conceptual para el análisis de la región y el territorio. *Región y sociedad*, 15(28), 47-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252003000300002&lng=es&tlng=es
- Terborg, R., Velázquez, V. y Trujillo, I. (2021). *Presiones que obligan a los hablantes de lenguas originarias, indígenas y minorizadas a abandonar sus lenguas*. UNAM. https://publicaciones.enallt.unam.mx/adjuntos/Presiones_Completo.pdf
- Vargas García, I. (2016). El potencial de la música en las prácticas (re)vitalizadoras y de fortalecimiento lingüístico y cultural de los pueblos indígenas mexicanos. *Cuicuilco*, 23 (66), 75-93. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35145982005.pdf>
- Villalobos Herrera, Á. y Ortega Salgado, C. (2012). Formas de interculturalidad en el arte: hibridación y transculturación. *Ra Ximhai*, 8(3), 33-47. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123843003.pdf>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839003>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Pável Ernesto Sánchez Ávila, Ernesto Guerra García
**Estratificación lingüística sociointercultural en la escuela
primaria general pública de Goros pueblo en Ahome
Sinaloa**
**Socio-intercultural linguistic stratification at the general
public elementary school of Goros pueblo in Ahome,
Sinaloa**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0392>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

La Comunicación No Violenta en sexto grado: Mejorando la convivencia y previniendo la violencia escolar

Nonviolent Communication in sixth grade: Improving coexistence and preventing school violence.

Mario Alberto Jiménez Villaseñor

Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, México

mafelixpineda32@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-9175-6002>

Recepción: 29 Enero 2025

Aprobación: 04 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente escrito expone el protocolo de investigación cuyo objetivo es explorar la aplicación de la Comunicación No Violenta (CNV) en el aula, específicamente en el sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad". El propósito de este estudio es analizar cómo la CNV puede contribuir a la prevención de la violencia escolar y fomentar la paz integral dentro del entorno educativo. La paz integral, entendida como la construcción activa de relaciones pacíficas, inclusivas y respetuosas, es un marco teórico esencial para la implementación de este enfoque. Mediante la CNV, se busca transformar las dinámicas interpersonales en el aula, promoviendo un ambiente donde los estudiantes gestionen los conflictos de manera respetuosa y efectiva, mejorando su bienestar emocional y el de la comunidad escolar en su conjunto. En esta fase de la investigación, se ha realizado una revisión documental centrada en tres conceptos clave: Comunicación No Violenta, violencias escolares y conflictos escolares. Este análisis preliminar ha permitido identificar cómo la CNV puede ser una herramienta eficaz para resolver conflictos y reducir la violencia escolar. La siguiente etapa consistirá en aplicar herramientas e instrumentos en el aula para evaluar la efectividad de la CNV en el contexto específico de la escuela mencionada.

Palabras clave: Comunicación No Violenta, convivencia escolar, prevención de la violencia, educación para la paz, gestión pacífica de conflictos, educación primaria.

Abstract

The present document outlines the research protocol aimed at exploring the application of Nonviolent Communication (NVC) in the classroom, specifically in the sixth grade, group A, of the "Tierra y Libertad" Primary School. The purpose of this study is to analyze how NVC can contribute to the prevention of school violence and promote comprehensive peace within the educational environment. Comprehensive peace, understood as the active construction of peaceful, inclusive, and respectful relationships, serves as a fundamental theoretical framework for the implementation of this approach. Through NVC, the goal is to transform interpersonal dynamics in the classroom, fostering an environment where students manage conflicts in a respectful and effective manner, thereby improving their emotional well-being and that of the school community as a whole.

At this stage of the research, a documentary review has been conducted, focusing on three key concepts: Nonviolent Communication, school violence, and school conflicts. This preliminary analysis has made it possible to identify how NVC can be an effective tool for conflict resolution and the reduction of school violence. The next phase will involve the implementation of tools and instruments in the classroom to assess the effectiveness of NVC within the specific context of the aforementioned school.

Keywords: Nonviolent Communication, school coexistence, violence prevention, education for peace, conflict resolution, primary education.

Introducción

La historia de la humanidad ha estado marcada por el encuentro y la interacción entre diversas razas y culturas, lo que ha dado lugar a una sociedad rica en diversidad. Sin embargo, esta pluralidad, lejos de ser siempre una fuente de enriquecimiento, a menudo genera distanciamiento, rechazo y conflicto, especialmente en los entornos educativos. En la Escuela Primaria "Tierra y Libertad", ubicada en el municipio de Ocoyoacac, Estado de México, se enfrenta un reto significativo en la gestión de la diversidad cultural, lingüística y social de sus estudiantes. La interacción entre niños provenientes de diversas comunidades y contextos sociales a menudo da lugar a malentendidos y tensiones que afectan la convivencia escolar, generando un ambiente emocionalmente cargado y afectando, en consecuencia, el rendimiento académico de los estudiantes.

En particular, los estudiantes de sexto grado de esta institución se encuentran en una etapa crucial de desarrollo, en la que las habilidades para gestionar conflictos y comunicarse de manera efectiva son fundamentales. No obstante, las formas de expresión y comunicación de los alumnos están frecuentemente marcadas por incomprensiones que, si no se abordan adecuadamente, escalan en situaciones de violencia verbal y física, deteriorando la armonía del aula. Estas interacciones no son necesariamente indicativas de una agresión, sino que reflejan diferencias y tensiones que, si se gestionan inadecuadamente, pueden resultar en enfrentamientos.

Ante este contexto, la Comunicación No Violenta (CNV) se presenta como una herramienta clave para transformar las tensiones y malentendidos en oportunidades de aprendizaje y crecimiento. La CNV, propuesta por Marshall Rosenberg, fomenta la empatía, la escucha activa y la expresión respetuosa de las necesidades y sentimientos de cada individuo, promoviendo una resolución pacífica de los conflictos. En el entorno escolar, la CNV puede desempeñar un papel fundamental al ayudar a los estudiantes a gestionar sus diferencias sin recurrir a la violencia, mejorando así la convivencia y el bienestar emocional de todos los involucrados.

Este estudio tiene como objetivo analizar las formas en que los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad" gestionan sus conflictos interpersonales, para identificar los patrones de comunicación que generan malentendidos y situaciones de violencia, y proponer estrategias basadas en la Comunicación No Violenta (CNV) que favorezcan una gestión respetuosa y pacífica de los conflictos. El estudio se encuentra en una fase preliminar de revisión de la literatura, lo que permite conocer las bases teóricas que sustentarán la intervención, además de brindar un marco conceptual necesario para comprender los desafíos y las oportunidades dentro del contexto escolar.

La pertinencia de esta investigación radica en el creciente desafío social que representa la falta de comunicación asertiva y respetuosa, no solo en el ámbito educativo, sino también en la sociedad en general. Las relaciones interpersonales y sociales a menudo se ven afectadas por la incapacidad para gestionar los conflictos de manera constructiva, lo que puede llevar a la violencia. En este sentido, la Comunicación No Violenta se presenta como una alternativa para promover un entorno de convivencia más armónico y pacífico, tanto dentro del aula como en la comunidad en general, favoreciendo el bienestar emocional de los estudiantes.

La metodología de la investigación se basa en los principios de la paz integral, un enfoque que busca construir una paz auténtica y duradera en los ámbitos personal, social y cultural. Este enfoque aborda tanto las causas estructurales como las dinámicas interpersonales que generan los conflictos, proponiendo soluciones que transformen la convivencia de manera efectiva. El avance actual del estudio se concentra en la revisión de la literatura existente, la cual proporciona los fundamentos necesarios para el análisis de las interacciones entre los estudiantes y la implementación de la CNV como una alternativa para transformar los conflictos y promover una convivencia respetuosa y pacífica.

A través de esta investigación, se espera contribuir a la creación de un entorno educativo donde los estudiantes aprendan a gestionar sus diferencias de manera respetuosa y constructiva, fortaleciendo el clima escolar y, en última instancia, el desarrollo integral de los estudiantes.

Planteamiento del problema

En la Escuela Primaria "Tierra y Libertad", los estudiantes del sexto grado, grupo A, se encuentran inmersos en un entorno en el que las diferencias culturales, sociales y personales son elementos inherentes a su cotidianidad. Estas diferencias, aunque naturales en cualquier grupo humano, generan desacuerdos entre los estudiantes, los cuales, al no ser gestionados de manera adecuada, tienden a escalar y dar lugar a comportamientos violentos. Dichos desacuerdos se entienden como divergencias de opiniones, intereses o perspectivas, que pueden surgir en situaciones cotidianas dentro del aula y, en muchos casos, se resuelven a través de actitudes agresivas, las cuales afectan el clima de convivencia escolar.

Aunque los desacuerdos son un fenómeno esperado en cualquier grupo humano, es crucial que estos sean gestionados de manera constructiva para evitar que se transformen en conflictos destructivos. La falta de habilidades para gestionar estos desacuerdos puede derivar en actitudes de rechazo o rivalidad entre los estudiantes, lo que contribuye a un ambiente escolar menos armonioso, en el que la cooperación se ve limitada y las dinámicas grupales se ven afectadas negativamente.

En este contexto, es fundamental implementar estrategias pacíficas que permitan a los estudiantes abordar sus desacuerdos de manera respetuosa y efectiva. Una de las herramientas más prometedoras para tal fin es la Comunicación No Violenta (CNV), que ha demostrado ser eficaz en la prevención de la violencia escolar al promover la gestión pacífica de conflictos y la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo. La CNV fomenta la expresión honesta y respetuosa de las emociones y necesidades de los individuos, así como la práctica de una escucha activa y empática, componentes clave para la convivencia pacífica.

La investigación propuesta tiene como objetivo explorar la aplicación de la CNV en el aula, específicamente en el sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad", como una herramienta para prevenir la violencia escolar y promover la paz integral. La paz integral, entendida como la construcción activa de relaciones pacíficas, inclusivas y respetuosas, se presenta como un marco teórico clave para la implementación de este enfoque. El concepto de paz integral se refiere no solo a la ausencia de violencia, sino a la creación de un entorno donde cada miembro de la comunidad escolar pueda convivir armónicamente, respetando la diversidad y gestionando las diferencias de manera constructiva.

Este enfoque tiene el potencial de transformar las dinámicas interpersonales dentro del aula, promoviendo una cultura de paz que fomente el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. A través de la implementación de la CNV, los estudiantes no solo aprenderán a gestionar conflictos de manera no violenta, sino que también fortalecerán su capacidad para colaborar de manera efectiva y respetuosa en diversos contextos, favoreciendo el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad escolar.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo principal analizar cómo la técnica de la CNV puede contribuir de manera efectiva a la prevención de la violencia escolar y a la promoción de la paz integral en el grupo de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad". Este estudio se enmarca dentro de los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve la inclusión, el respeto a la diversidad y la convivencia pacífica en los entornos educativos. La implementación de la CNV no solo contribuirá a la mejora de las relaciones interpersonales dentro del aula, sino también al desarrollo de una cultura de paz activa que impacte positivamente en la convivencia escolar.

La pregunta central de esta investigación es: ¿Cómo puede la comunicación no violenta contribuir a la prevención de la violencia escolar y fomentar la paz integral entre los estudiantes de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad"? Esta pregunta aborda dos objetivos clave en el contexto escolar:

Prevención de la violencia escolar:

Se busca indagar cómo la CNV, al promover una interacción respetuosa, empática y no agresiva, puede ayudar a reducir o evitar comportamientos violentos derivados de desacuerdos entre los estudiantes.

Fomento de la paz integral:

Esta pregunta también explora cómo la CNV no solo puede prevenir la violencia, sino también contribuir a la creación de un ambiente más positivo, armonioso y respetuoso, promoviendo una cultura de paz activa y duradera.

Justificación

Justificación

La presente investigación se enfoca en explorar las dinámicas de convivencia y la gestión de desacuerdos entre los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad", específicamente en cómo estos pueden gestionarse a través de la Comunicación No Violenta (CNV). En el contexto actual, se observa que los desacuerdos entre los estudiantes a menudo derivan en comportamientos agresivos y faltas de respeto, afectando negativamente el ambiente escolar y las relaciones interpersonales dentro del aula. La necesidad de abordar esta problemática se hace urgente, ya que la gestión adecuada de los conflictos es clave para el bienestar emocional y social de los estudiantes.

Este estudio se justifica por la necesidad de integrar enfoques educativos que promuevan la convivencia pacífica y respetuosa. La CNV, como técnica pedagógica, tiene el potencial de ofrecer una alternativa efectiva para reducir la violencia escolar y fomentar un entorno armónico en el aula. Además, la investigación tiene el propósito de contribuir a la creación de una cultura de paz integral, que no solo implique la ausencia de conflictos, sino también la construcción activa de relaciones inclusivas y respetuosas entre los estudiantes.

Es importante destacar que este artículo forma parte de una investigación más amplia que busca abordar, en profundidad, diversos aspectos de la convivencia escolar y la prevención de la violencia mediante la CNV en entornos educativos. Sin embargo, en este trabajo específico se presenta únicamente el proyecto de investigación y una parte del avance del marco conceptual. La investigación completa incluirá un análisis detallado de la implementación de la CNV, sus resultados y la evaluación de su impacto en el grupo escolar.

En términos prácticos, la investigación se enfoca en la aplicabilidad de la CNV dentro del aula sin la necesidad de grandes recursos materiales, lo que hace su implementación viable y accesible. A través de la colaboración de docentes y estudiantes, se espera que la CNV pueda implementarse de manera efectiva, proporcionando herramientas para una mejor gestión de los desacuerdos y promoviendo un ambiente más positivo y cooperativo.

El impacto de este estudio puede extenderse más allá del aula, al contribuir a la formación de una comunidad educativa que valore la empatía, el respeto y la convivencia pacífica, en línea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Además, se espera que los resultados puedan aportar a futuras investigaciones en el campo de los estudios para la paz, ayudando a transformar las dinámicas de violencia escolar y promoviendo un entorno más inclusivo y equitativo en las instituciones educativas.

Metodología de investigación

El avance actual del estudio se enfoca en la revisión exhaustiva de la literatura existente, con el objetivo de construir una base teórica sólida que sustente la implementación de la Comunicación No Violenta (CNV) y la EtnoPaz como metodologías complementarias en la investigación. En esta etapa inicial, se aborda principalmente el análisis documental de las aplicaciones de la CNV y EtnoPaz en contextos educativos, con el fin de comprender cómo estas metodologías pueden contribuir a la mejora de la convivencia escolar y la gestión pacífica de los conflictos.

La EtnoPaz y su proceso sistémico se coloca como eje de la investigación y como una guía desde la cual se inicia y se concluye la investigación. Como todo método, se hace acompañar de técnicas y herramientas que se utilizan para la recolección de los datos y la interpretación de los mismo.



Imagen 1

Extraído de Sandoval Forero, 2018, p. 64

El método de Etnografía para la paz se realizará por medio de los siete aspectos que la conforman y que, de acuerdo con su autor, son determinantes para su eficaz desarrollo:

Tabla 1
Fases de la Etnografía para la paz

Realización de etnografía de campo en coproducción con los actores sociales a partir de referentes empíricos
En la presente investigación se indaga ¿De qué manera puede la implementación de la Comunicación No Violenta (CNV) mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia entre los estudiantes de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad"? Se realizará durante el primer semestre del año 2025.
Selección adecuada de las técnicas, los instrumentos y las herramientas de investigación.
Para identificar los desacuerdos más comunes entre los estudiantes de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad", y los factores que contribuyen a su aparición y describir las formas en que los estudiantes de sexto grado, grupo A, gestionan sus desacuerdos en el aula y su influencia en la convivencia escolar, se utilizarán la observación no participante y fichas de registro de observación.
Clasificación, codificación y categorización de los datos de campo.
A partir de la información recabada en campo se tipificarán los desacuerdos más comunes entre los estudiantes de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad", lo que contribuirá en la generación de categorías de análisis.
Construcción conceptual y teórica de la información de campo.
La construcción conceptual y teórica de la información de campo se refiere al proceso de analizar e interpretar los datos recolectados durante el trabajo de campo (en este caso, las observaciones y los registros) para generar conclusiones fundamentadas y conectarlas con conceptos y teorías relevantes al tema de investigación. Este proceso implica varios pasos: Organización de los datos de campo. Clasificar y estructurar la información recolectada mediante las fichas de registro de observación. Por ejemplo, identificar patrones, temáticas recurrentes o categorías relacionadas con los desacuerdos observados. Análisis conceptual. Relacionar los datos con los conceptos clave de la investigación, como "desacuerdos", "violencia escolar", "comunicación no violenta" y "paz integral". Este análisis busca comprender cómo los datos observados reflejan o se vinculan con estas ideas. Articulación con teorías. Contrastar e interpretar los hallazgos a la luz de teorías existentes o marcos teóricos que sustentan la investigación, como las teorías de la Comunicación No Violenta de Marshall Rosenberg o enfoques sobre convivencia escolar y construcción de paz. Construcción de significados. Elaborar explicaciones o comprensiones más amplias sobre los fenómenos observados, integrando lo empírico (los datos de campo) con lo conceptual (las ideas y teorías). Por ejemplo, se podría establecer cómo los desacuerdos en el aula reflejan necesidades insatisfechas que la CNV busca abordar. Generación de propuestas. Basándose en el análisis, se formulan ideas o estrategias que aborden el problema estudiado, en este caso, cómo proponer la CNV como alternativa para prevenir la violencia escolar. Importar lista0
Cimentación de conocimiento teórico y analítico de realidades sobre la paz, la interculturalidad los conflictos y la democracia.
En esta fase se establecerá una base sólida de comprensión y análisis que permita relacionar los conceptos transversales de la investigación con las dinámicas observadas en el aula de sexto grado, grupo A.
Elaboración del texto etnográfico. (Sandoval, 2018; p. 64)

Es fase implica redactar un documento que presente de manera sistemática, detallada y analítica los hallazgos de una investigación etnográfica. Implica la interpretación de las observaciones, la relación con el marco conceptual, la propuesta de transformación y las conclusiones.

Elaboración propia a partir de las fases de Etnografía para la paz propuestas por Sandoval Forero (2018).

El método de etnografía para la paz, aplicado en este contexto, permitirá observar de manera directa las interacciones entre los estudiantes y cómo gestionan sus desacuerdos, observando cómo las diferencias culturales y personales impactan su convivencia. La etnografía se centrará en el análisis de los comportamientos y actitudes observables en el aula, registrando las dinámicas de grupo, las respuestas a los desacuerdos y la forma en que los estudiantes gestionan sus diferencias

El método de etnografía para la paz será la estrategia principal para obtener una visión detallada de las interacciones entre los estudiantes, especialmente en lo que respecta a la gestión de desacuerdos.

Técnicas de recolección de datos

Observación no participante:

La observación se llevará a cabo de manera no participante, lo que implica que el investigador se mantendrá como un observador externo durante las interacciones entre los estudiantes en el aula. Esta estrategia permitirá capturar cómo se desarrollan las dinámicas de desacuerdo entre los estudiantes y cómo responden a las situaciones conflictivas que podrían generar tensiones. El objetivo es identificar los momentos en que los desacuerdos surgen y cómo se gestionan de manera cotidiana, sin intervención directa, para observar si los estudiantes recurren a la violencia o adoptan otras estrategias de gestión.

Las observaciones se registrarán de manera detallada en fichas de registro de observación. Dichas fichas estarán estructuradas para identificar los tipos de desacuerdos más comunes y las reacciones de los estudiantes ante los mismos. Este proceso proporcionará datos valiosos sobre cómo los desacuerdos son gestionados, sin la intervención de la Comunicación No Violenta (CNV), y servirá para observar cómo los estudiantes responden ante conflictos de manera natural.

Ficha de registro de observación:

Las fichas de registro de observación servirán para sistematizar los datos recabados durante las sesiones de observación. En ellas, se anotarán las observaciones de manera estructurada, identificando los momentos clave de interacción entre los estudiantes, los tipos de desacuerdos que surgen y las respuestas de los estudiantes ante estos desacuerdos. Esta información permitirá analizar cómo se manejan las situaciones conflictivas en ausencia de estrategias como la CNV y proporcionará una base para evaluar cómo la implementación de la técnica podría transformar las interacciones y mejorar la convivencia escolar.

El objetivo principal de esta investigación es explorar cómo la paz integral puede servir como un marco para comprender y transformar las prácticas de convivencia en el aula. En particular, se pretende analizar cómo la implementación de la Comunicación No Violenta (CNV) puede modificar las percepciones y comportamientos de los estudiantes para lograr una convivencia más respetuosa y armoniosa. A través de técnicas cualitativas y un enfoque etnográfico, se espera obtener información detallada sobre:

- Las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la violencia como respuesta a los desacuerdos y cómo creen que esto afecta la convivencia escolar.
- Las conductas más comunes que se presentan al enfrentar desacuerdos o diferencias entre los estudiantes, con el fin de identificar patrones y áreas potenciales de intervención.

- Las alternativas derivadas de la paz integral que podrían promoverse en el aula, orientadas a implementar métodos que ayuden a los estudiantes a gestionar sus desacuerdos de manera respetuosa y no violenta.

Si bien EtnoPaz será el enfoque metodológico central a lo largo de la investigación, en esta fase se centra en la revisión de estudios previos que han evaluado su impacto en entornos educativos, así como en la exploración de cómo esta metodología integradora, que fusiona enfoques interculturales y pedagógicos para la paz, puede contribuir a transformar las dinámicas conflictivas dentro de las aulas. Este análisis teórico es esencial para proporcionar los marcos conceptuales y empíricos que guiarán la implementación de EtnoPaz en la Escuela Primaria "Tierra y Libertad".

El análisis documental también abarca estudios previos sobre la Comunicación No Violenta (CNV), que es una herramienta clave para la gestión respetuosa de los desacuerdos en el aula. La CNV será una de las técnicas utilizadas en el estudio para fomentar una comunicación empática y no violenta entre los estudiantes, contribuyendo a crear un entorno de convivencia armónica. En este sentido, se exploran tanto los principios fundamentales de la CNV como sus aplicaciones en otros contextos escolares, permitiendo identificar los beneficios y limitaciones que podrían aplicarse en la comunidad educativa de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad".

La revisión de la literatura también aborda las teorías relacionadas con la convivencia escolar, la gestión emocional y las dinámicas de poder en las aulas. Estos elementos son esenciales para comprender cómo la CNV y EtnoPaz pueden ayudar a crear un ambiente más respetuoso y pacífico, donde los estudiantes aprendan a comunicarse de manera empática y a manejar sus diferencias sin recurrir a la violencia.

En particular, se presta atención a los desafíos derivados de la diversidad cultural y social en el aula. Las diferencias étnicas y socioeconómicas presentes entre los estudiantes pueden generar malentendidos y tensiones. Por ello, se analiza cómo EtnoPaz, al integrar enfoques interculturales y educativos para la paz, puede ser una herramienta eficaz para gestionar estas diferencias de manera respetuosa y promover una convivencia inclusiva.

En resumen, esta fase de la investigación se dedica exclusivamente a la revisión documental, con el objetivo de establecer un marco conceptual robusto que guíe la implementación de EtnoPaz y CNV en el aula. En las siguientes etapas de la investigación, se aplicará la metodología EtnoPaz para abordar los conflictos en la Escuela Primaria "Tierra y Libertad", explorando su efectividad en la creación de un entorno de paz y cooperación.

Marco conceptual

a) Comunicación No Violenta

La Comunicación No Violenta (CNV) es un enfoque que promueve la paz, el respeto y la empatía en las interacciones humanas. Marshall Rosenberg, creador de este enfoque, sostiene que la CNV no es un concepto nuevo, sino que se basa en habilidades de comunicación que han existido durante siglos. Su objetivo es recordar a las personas cómo deben relacionarse, promoviendo una forma de comunicación más humana y respetuosa, incluso en las circunstancias más extremas (Marshall, 2013, p. 18). Esta metodología se estructura en cuatro componentes clave: Observación, Sentimiento, Necesidades y Petición (Marshall, 2013, p. 21). El proceso se inicia con una observación clara y objetiva de los hechos, sin evaluaciones ni juicios. Luego, se expresa cómo nos sentimos respecto a esos hechos, y se identifican las necesidades que están involucradas. Finalmente, se realiza una petición concreta para satisfacer esas necesidades, sin recurrir a demandas o exigencias.

Uno de los principales beneficios de la CNV es su capacidad para conectar a las personas entre sí y consigo mismas, promoviendo la compasión natural que reside en todos los seres humanos. Esta comunicación no solo ayuda a reestructurar la manera en que nos expresamos y escuchamos, sino que también nos hace conscientes

de lo que observamos, sentimos y necesitamos, y nos orienta para establecer una comunicación más rica y constructiva (Salazar-Mastache, 2022, p. 111). La CNV fomenta el desarrollo de la escucha atenta, el respeto y la empatía, y permite que surja el deseo de dar desde el corazón, promoviendo una convivencia más armoniosa.

En un contexto educativo, como el que se encuentra en la Escuela Primaria "Tierra y Libertad", la CNV es una herramienta poderosa para prevenir y gestionar conflictos. Baesler (2017) menciona que la CNV puede fomentar la comunicación empática, creando un espacio donde los estudiantes puedan reconocer, de forma intencionada y consciente, la violencia cotidiana que los rodea: "la CNV puede fomentar la comunicación empática durante la conversación, creando un espacio para que los estudiantes reconozcan de forma intencionada y consciente la violencia cotidiana que les rodea" (Baesler, 2017). Esta capacidad de reflexión puede ayudar a los estudiantes a entender y gestionar los desacuerdos de manera no violenta, promoviendo la paz integral en el aula.

Marshall (2013, p. 55-56) propone la siguiente lista para ayudar a expresar los sentimientos:

Cómo es probable que me sienta cuando mis necesidades están satisfechas:

abierto	despejado	interesado
absorto	despierto	intrépido
activo	despreocupado	intrigado
afectuoso	dichoso	jovial
afortunado	divertido	libre
agradecido	efusivo	ligero
alegre	embelesado	lúcido
alerta	emocionado	maravillado
aliviado	emprendedor	motivado
animado	encantado	optimista
apacible	enérgico	orgullosa
apasionado	entusiasmado	preparado
asombrado	equilibrado	próspero
atraído	esperanzado	prudente
audaz	estimulado	radiante
benévolo	estupendo	realizado
calmado	eufórico	reconfortado
capaz	exaltado	regocijado
cariñoso	excitado	relajado
cautivado	expansivo	renovado
cómodo	expectante	satisfecho
compasivo	exuberante	seguro
competente	exultante	sereno
complacido	fascinado	sociable
comprensivo	feliz	sorprendido
comprometido	fortalecido	sosegado
confiado	fuerte	tierno
conmovido	generoso	tranquilo
contento	gozoso	valeroso
cordial	humilde	vigoroso
decidido	ilusionado	vivo
descansado	independiente	
deslumbrado	inspirado	

Cómo es probable que me sienta cuando mis necesidades no están satisfechas

abatido	desalentado	incómodo
abrumado	desamparado	indeciso
aburrido	desanimado	indefenso
acobardado	desazonado	indiferente
acongojado	desconcertado	indignado
afligido	desconfiado	inestable
agitado	desconsolado	infeliz
agobiado	descontento	inferior
agotado	descorazonado	inquieto
alarmado	desdichado	inseguro
aletargado	desencantado	intranquilo
alterado	desengañado	inútil
amargado	desesperado	irritado
angustiado	desesperanzado	malhumorado
ansioso	desgraciado	melancólico
apagado	desilusionado	molesto
apático	destrozado	mortificado
apenado	desvalido	nervioso
aprensivo	disgustado	paralizado
arrepentido	distanciado	pasivo
asqueado	dolido	perezoso
asustado	enfadado	perplejo
atemorizado	enfurecido	perturbado
aterrado	enojado	pesimista
aterrorizado	escandalizado	postrado
aturdido	escéptico	preocupado
avergonzado	estancado	reacio
cansado	exasperado	receloso
celoso	fastidiado	rencoroso
confuso	fatigado	resentido
conmocionado	frío	retraído
consternado	frustrado	sobresaltado
contrariado	furioso	solo
culpable	hastiado	susceptible
débil	herido	temeroso
decaído	horrorizado	tenso
decepcionado	hostil	trastornado
defraudado	impaciente	triste
deprimido	impotente	vencido
derrotado	incapaz	

De ahí la importancia de incorporar la técnica de Comunicación No Violenta en la escuela. De acuerdo con Machón et. al (2025), El primer paso para introducirnos en la CNV es deshacernos del estilo de comunicación aprendido, generalmente más violento, lleno de juicios de valor, poco empático y que busca culpabilizar a otras.

Rosenberg identificó este estilo como «lenguaje chacal». Es un estilo que no busca conectar con las emociones y necesidades de las demás personas, sino estar por encima de todo, cueste lo que cueste, tener siempre la razón e imponer nuestro parecer.

Además, la CNV se considera una forma de no violencia estructural, ya que combate la violencia inherente a las formas tradicionales de comunicación sin replicar la violencia en sí misma. Koopman & Seliga (2023) explican que "es una forma de no violencia en el sentido en que trabaja contra la violencia estructural inherente y fomentada por nuestras formas de comunicación sin usar ella misma tal violencia" (Koopman & Seliga, 2023, p. 148). Este aspecto es crucial, ya que permite transformar las dinámicas comunicacionales que, a menudo, son fuentes de conflictos y violencia en las interacciones diarias.

A lo largo de los años, la CNV ha demostrado ser útil en diversos contextos, como comunidades afectadas por tensiones étnicas, religiosas o políticas (Marshall, 2013, p. 25), y también ha sido efectiva en el ámbito escolar para mejorar la convivencia y reducir los conflictos violentos. La incorporación de la CNV en el aula contribuye a la creación de comunidades educativas inclusivas, donde se fomenta la integración y se mejora la expresión emocional de los estudiantes, promoviendo la empatía y la colaboración (Stueck, 2010, p. 45).

El impacto de la CNV también se ha observado en otros campos, como la salud, donde se ha demostrado que su implementación mejora la comprensión del concepto de empatía y la construcción de redes de apoyo (Marlow et al., 2012, p. 13). En este sentido, Nosek, Gifford & Kober (2014) afirman que la CNV es una herramienta útil para conectar empáticamente con los pacientes, mejorando las interacciones y resultados en el cuidado de la salud (Nosek, Gifford & Kober, 2014, p. 11). En la educación, especialmente en el ámbito de la formación docente, la CNV puede contribuir a mejorar las relaciones entre los estudiantes, promoviendo una cultura de respeto y colaboración.

Sin embargo, en muchas ocasiones las personas no son conscientes del impacto que tiene su forma de comunicarse, ni de los efectos que esta puede tener en los demás (Ceberio, 2006, p. 11). Este desconocimiento puede llevar a la perpetuación de dinámicas relacionales destructivas, como la violencia y el conflicto, que afectan el clima escolar y la convivencia. Como señalan Castellanos Delgado y Redondo Pacheco (2022), "sin darse cuenta se podría estar comunicando de manera inadecuada e incluso violenta, con la manera en la que se comunican se da una estructura al sistema con pautas y patrones conductuales los cuales sustentan la dinámica relacional en la que se encuentra inmersos" (Castellanos Delgado & Redondo Pacheco, 2022, p. 239).

En el contexto de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad", los desacuerdos entre los estudiantes derivados de sus diferencias culturales, sociales y personales pueden convertirse fácilmente en conflictos destructivos si no se gestionan adecuadamente. La CNV se presenta como una solución para fomentar una gestión y transformación pacífica de estos desacuerdos. Además, el enfoque de la CNV puede contribuir al desarrollo de una paz integral, entendida como un entorno en el que se respeta la diversidad y se gestionen las diferencias de manera constructiva.

Lauricella (2019) destaca que los estudiantes disfrutan del "diálogo y debate respetuoso" que surge al incorporar la CNV en sus discusiones, lo que evidencia cómo esta herramienta promueve un ambiente más positivo y respetuoso en el aula (Lauricella, 2019, p. 107). De esta manera, la CNV no solo previene la violencia escolar, sino que también fomenta la creación de relaciones interpersonales basadas en la empatía, el respeto y la cooperación, aspectos fundamentales para una convivencia armoniosa.

Por todo lo anterior, la CNV tiene un gran potencial para transformar el clima escolar, reduciendo la violencia y promoviendo una cultura de paz. Es fundamental que los docentes y estudiantes comprendan la importancia de esta herramienta, no solo para mejorar la convivencia dentro del aula, sino también para formar parte de una comunidad escolar más inclusiva, respetuosa y colaborativa.

b) Violencias escolares. Un análisis integral

Las violencias escolares son un fenómeno complejo que afecta tanto a la estructura social como a la interacción cotidiana dentro de las instituciones educativas. Estas manifestaciones de violencia no solo son un reflejo de las tensiones presentes en la sociedad en su conjunto, sino que también son influenciadas por factores específicos de los entornos familiares y educativos. En este ensayo, se abordarán las diversas formas de violencia escolar, se analizarán sus causas y consecuencias, y se discutirán algunas propuestas orientadas a la prevención y solución de este problema, tomando en cuenta las contribuciones de diversos autores en el campo de los estudios de la violencia.

Según García González y Mejía Silva (2015), los cambios en las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales han tenido un impacto significativo en las dinámicas sociales, y este impacto se refleja en las instituciones educativas, donde las formas de violencia se hacen cada vez más presentes. Estas violencias no son aisladas, sino que están profundamente entrelazadas con las estructuras sociales que perpetúan desigualdades y prácticas discriminatorias. Esta violencia escolar, como lo señala Salazar (2018), es "una acción intencional que daña de manera directa a uno o varios sujetos educativos" (p. 16). A su vez, la violencia puede manifestarse de diversas formas, como la violencia estructural, cultural, física, simbólica y directa, cada una con sus características particulares y sus consecuencias devastadoras para los individuos involucrados.

Violencias estructurales y culturales en la escuela

Una de las principales causas de la violencia escolar es la violencia estructural, entendida como un conjunto de condiciones sociales y económicas que perpetúan la desigualdad y la injusticia. Salazar (2022) identifica la violencia estructural como "un marco social donde predomina la desigualdad, y se presenta de forma directa o indirecta en las escuelas" (p. 12). Esta violencia se manifiesta en la exclusión social de ciertos grupos, en la discriminación por razón de género, raza o clase social, y en la falta de acceso a recursos y oportunidades. Los estudiantes que provienen de contextos de pobreza o marginación, por ejemplo, enfrentan barreras que dificultan su integración en el sistema educativo, lo que los convierte en víctimas tanto de la violencia estructural como de la violencia cultural.

La violencia cultural, por otro lado, se refiere a la intolerancia hacia la diversidad que se manifiesta en el aula. Salazar-Mastache (2014) menciona que las "acciones intolerantes, violentas y deshumanizadas" que ocurren en las escuelas están estrechamente relacionadas con el "no reconocimiento de la diversidad cultural" (p. 303). La presencia de diversas culturas, creencias religiosas y costumbres en el aula puede generar tensiones, que, cuando no se gestionan adecuadamente, se traducen en actos de violencia verbal, exclusión social y discriminación. Este tipo de violencia tiene un carácter simbólico, pues muchas veces se expresa de manera no física, pero no menos dañina para los afectados.

El rol de la familia y la violencia en la escuela

La familia juega un papel crucial en la formación de los valores y actitudes de los individuos, y cuando existen patrones de violencia en el hogar, estos pueden trasladarse fácilmente al ámbito escolar. Schmill (2012) afirma que "la violencia en casa facilita la aparición de la violencia en otros ambientes" (p. 5). En este sentido, el entorno familiar influye en la percepción de los niños sobre la violencia, tanto como agresores como víctimas. Por ejemplo, si los niños crecen en un hogar donde las agresiones físicas o verbales son comunes, es probable que reproduzcan estos comportamientos en la escuela, generando conflictos con sus compañeros y docentes.

Mujica (2014) subraya que "en la casa se aprende a saludar, dar las gracias, ser limpio, ser puntual, ser honesto, ser correcto, hablar bien, no decir groserías, respetar a los semejantes y a los no tan semejantes" (p. 242). Estas lecciones fundamentales, que se enseñan desde la infancia, son las bases para una convivencia pacífica y respetuosa. Sin embargo, cuando estos principios no se inculcan en el hogar, o cuando los niños se

enfrentan a situaciones de violencia familiar, su capacidad para gestionar las relaciones interpersonales en la escuela se ve gravemente afectada.

Propuestas de prevención

Ante la gravedad de las manifestaciones de violencia escolar, es necesario implementar estrategias efectivas que aborden tanto las causas estructurales como las manifestaciones culturales y simbólicas de este problema. Una de las propuestas más destacadas es la creación de espacios dentro de la escuela que fomenten la participación activa de los estudiantes en la gestión de conflictos y en la promoción de la paz. Según García González y Mejía Silva (2015), el "Promotor de Convivencia Escolar Armónica" juega un papel fundamental en la generación de aprendizajes significativos que ayuden a los estudiantes a manejar los conflictos de manera constructiva (p. 248). La capacitación constante de los docentes en técnicas de gestión pacífica de conflictos y en el manejo de la diversidad cultural también es esencial.

Además, iniciativas como los "buzones de ideas y sugerencias" pueden ser herramientas útiles para proporcionar alternativas de paz dentro del aula. García González y Mejía Silva (2015) proponen que "las denuncias de violencia de parte de los estudiantes" se estudien de manera profunda y se brinde un tratamiento adecuado a cada tipo de violencia denunciada (p. 248). Esta medida permite que los estudiantes se sientan escuchados y respaldados, creando un ambiente de confianza y seguridad en el que puedan expresar sus preocupaciones sin temor a represalias.

Finalmente, es crucial que las escuelas implementen programas de sensibilización y educación sobre la diversidad cultural, para que los estudiantes aprendan a valorar las diferencias y a convivir en un entorno inclusivo. La violencia simbólica, que muchas veces se pasa por alto debido a su naturaleza sutil, también debe ser combatida, promoviendo una cultura escolar basada en el respeto mutuo y la aceptación.

Por lo tanto, la violencia escolar es un fenómeno multifacético que tiene raíces profundas en las estructuras sociales, culturales y familiares. Abordarla requiere un enfoque integral que no solo se centre en los actos de violencia directos, sino también en las condiciones que los favorecen. La implementación de medidas educativas orientadas a la gestión pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad cultural y la participación activa de los estudiantes en la creación de un ambiente de convivencia armónica son pasos cruciales para combatir la violencia escolar. Solo mediante un esfuerzo conjunto de docentes, estudiantes, familias y autoridades educativas será posible construir una cultura de paz dentro de las escuelas.

c) Conflictos escolares. Un desafío de convivencia y diversidad

El conflicto escolar es una realidad inherente a la dinámica de las instituciones educativas. Sin embargo, no debe ser confundido con violencia. El conflicto no implica necesariamente una confrontación destructiva, sino que puede reflejar desacuerdos, choques culturales o generacionales, que, gestionados adecuadamente, pueden contribuir al crecimiento y aprendizaje de todos los involucrados. La clave para abordar estos conflictos radica en su gestión pacífica, entendida como un proceso de intervención que busca transformar las diferencias de manera constructiva, respetuosa e inclusiva. Este ensayo explora la naturaleza del conflicto escolar, su relación con la diversidad y las alternativas para su resolución pacífica, destacando la importancia de una intervención basada en la paz y el respeto mutuo.

La naturaleza del conflicto en el contexto escolar

El conflicto en las escuelas se presenta como un fenómeno natural e inevitable en cualquier espacio social. Según Morgan (1990), "el conflicto estará siempre presente en las organizaciones" (p. 141), y las escuelas no son la excepción. De hecho, como señala Fernández (1992), "las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general" (p. 54). Esta afirmación subraya que las escuelas reflejan, en cierto modo, las tensiones y

disputas presentes en el ámbito social, político y cultural. En muchos casos, los conflictos surgen debido a diferencias ideológicas, culturales o generacionales entre los miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo con Ball (1989), "las escuelas son consideradas como 'campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas' (p. 35). Este análisis resalta que las tensiones dentro de las escuelas son consecuencia de una complejidad de factores, como las disparidades de poder, las diferencias culturales, y las expectativas en cuanto a los objetivos y métodos educativos. Apple (1987) también destaca que existen "conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior del sistema educativo" (p. 11), lo que enfatiza que las disputas en las escuelas son multifacéticas y no se limitan a simples desacuerdos entre estudiantes.

Los conflictos se presentan en todas las dimensiones y contextos de la sociedad, los hay de tipo unipersonal, de relaciones bipersonales o de relaciones colectivas. Pero si solo se conoce a la violencia como único método de solución o prevención de conflictos, entonces durante décadas el conflicto ha sido promotor de violencias entre personas. Y, desde la perspectiva de los estudios para la paz, los conflictos no son violencias ni agresiones, sino una forma de convivencia con los otros (Salazar-Mastache, 2022, p. 103). Esta reflexión subraya que los conflictos, aunque pueden generar tensiones, no deben ser vistos como algo negativo en sí mismo, sino como una oportunidad para gestionar las diferencias de manera pacífica y constructiva.

d) Los conflictos no son violencia, sino desacuerdos que requieren gestión

Aunque los conflictos en las escuelas pueden generar tensiones y malestar, es importante reconocer que no son sinónimo de violencia. De hecho, como explica Jares (1999), "un modelo de Educación para la Paz presupone no sólo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que, paralelamente, exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los valores de paz" (p. 120). Esta visión plantea que la paz no es un estado de ausencia de conflicto, sino un proceso continuo de gestión de las diferencias. En este sentido, los conflictos deben ser gestionados de manera pacífica y respetuosa, sin recurrir a estrategias violentas que solo agravan las tensiones.

La gestión pacífica de los conflictos implica reconocer que las diferencias culturales, ideológicas o generacionales son inevitables en el entorno escolar, y que estas diferencias, lejos de ser un obstáculo, pueden ser una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento colectivo. Salazar-Mastache (2022) subraya que "las manifestaciones de no reconocimiento a la diversidad cultural y de no tolerancia a las diferencias culturales en las aulas originan conflictos en el interior de la escuela secundaria" (p. 283). De esta manera, los conflictos escolares a menudo reflejan la falta de reconocimiento y respeto hacia las diversas culturas, creencias y formas de vida presentes en la comunidad educativa.

e) Alternativas para la gestión pacífica de los conflictos

Una de las estrategias más efectivas para abordar los conflictos en las escuelas es promover una cultura de interculturalidad y diálogo. Como señala Salazar-Mastache (2022), "la interculturalidad para la paz se comprende como la relación social entre culturas diferentes, donde cada persona representa su propia cultura, constituida por su historia de vida, hibridaciones e interrelaciones" (p. 287). Esta propuesta invita a reconocer la diversidad como un recurso valioso en la construcción de una convivencia pacífica y respetuosa. En este contexto, la escuela debe convertirse en un espacio donde los conflictos no sean resueltos por medio de la imposición de una cultura dominante, sino mediante el diálogo y el entendimiento mutuo.

Además, es fundamental que las escuelas implementen espacios dedicados a la reflexión y la resolución de conflictos. Jares (2001b) enfatiza que "el rincón de los conflictos debe ser un lugar en el que haya cierta intimidad y en el que existan carteles que nos recuerden reglas o pasos para abordar los conflictos" (p. 132). Estos espacios deben estar diseñados para que los estudiantes puedan expresar sus desacuerdos de manera

constructiva y respetuosa, utilizando herramientas que les permitan gestionar sus emociones y encontrar soluciones pacíficas.

Otra alternativa clave es la capacitación de los docentes y miembros de la comunidad educativa en habilidades de resolución de conflictos. Salazar-Mastache (2022) explica que "el proceso y la forma en la que se interviene ante un conflicto ya sea con argumentos y estrategias violentas, que generan violencia, o con el uso de estrategias no violentas, denominadas gestión pacífica de conflictos" (p. 289). La formación en técnicas de mediación, escucha activa y empatía puede ser determinante para crear un entorno escolar donde los conflictos sean gestionados de manera efectiva y respetuosa.

f) El conflicto como oportunidad para el aprendizaje

En última instancia, los conflictos escolares deben ser vistos como una oportunidad para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales entre los estudiantes. Muñoz (2005a) sostiene que "el concepto de paz está directamente relacionado con el bienestar de las personas y su objetivo es promover una calidad de vida digna, donde los seres humanos gestionen los conflictos de tal forma que puedan satisfacer al máximo sus necesidades" (p. 161, citado en Salazar-Mastache, 2022, p. 289). Esto implica que la paz no es la eliminación de los conflictos, sino la capacidad de gestionarlos de manera que todos los involucrados puedan crecer y aprender de la experiencia.

El conflicto, cuando se gestiona de manera adecuada, ofrece la oportunidad de aprender a respetar y valorar las diferencias, a desarrollar habilidades de comunicación y empatía, y a construir una comunidad escolar más inclusiva y armoniosa. Como concluye Jares (2001b), "ante los conflictos debemos ser duros con los problemas, pero sensibles con las personas" (p. 132). Esta perspectiva resalta la importancia de abordar los conflictos con firmeza en la resolución de los problemas, pero siempre con una actitud de respeto hacia las personas involucradas.

Los conflictos escolares son parte inherente de cualquier comunidad educativa, y no deben ser temidos ni reprimidos, sino gestionados de manera pacífica y respetuosa. A través de la interculturalidad, el diálogo, la mediación y la formación continua, los conflictos pueden transformarse en oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Es fundamental que las escuelas fomenten una cultura de paz, donde se valore la diversidad y se promueva la resolución pacífica de las diferencias. Solo así se podrá construir un entorno escolar más inclusivo, respetuoso y armónico para todos.

Conclusiones

Este avance de investigación, centrado en la revisión documental, ha permitido explorar la relación entre la Comunicación No Violenta (CNV), las violencias escolares y los conflictos en el contexto educativo. A través de este análisis, se ha reafirmado la importancia de gestionar pacíficamente los conflictos para promover un ambiente escolar más inclusivo, respetuoso y armonioso. En este sentido, la CNV emerge como una herramienta fundamental para transformar las dinámicas de comunicación en las escuelas, fomentando la empatía, la comprensión mutua y la resolución pacífica de los desacuerdos, sin recurrir a la violencia.

Se ha evidenciado que los conflictos escolares, lejos de ser un fenómeno negativo, pueden entenderse como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes. Cuando los conflictos son gestionados de manera adecuada, se favorece la construcción de una comunidad escolar cohesionada, donde se respetan las diferencias y se promueve la cooperación entre los estudiantes. La CNV juega un papel crucial al permitir que los involucrados en un conflicto puedan expresar sus necesidades y emociones de manera clara y respetuosa, facilitando así la resolución pacífica de los desacuerdos y fomentando relaciones interpersonales más saludables.

En cuanto a las violencias escolares, tanto directas como estructurales, la investigación ha confirmado que la violencia no se limita a las agresiones físicas, sino que también se manifiesta en formas de exclusión, acoso y la intolerancia hacia la diversidad. En este contexto, la CNV y la educación para la paz se presentan como herramientas poderosas para prevenir y reducir estos tipos de violencia, al crear espacios donde los estudiantes se sienten seguros, valorados y escuchados. La implementación de estos enfoques promueve la construcción de una cultura de paz activa dentro del aula.

Finalmente, este avance de investigación ha destacado que la solución a los conflictos escolares no debe centrarse únicamente en eliminar la violencia, sino en gestionar los conflictos de manera pacífica, fomentando el diálogo y el entendimiento mutuo. El concepto de paz estructural imperfecta, que reconoce la coexistencia de conflictos y violencia dentro de una sociedad que busca la paz, proporciona un marco útil para comprender y abordar los desafíos que se presentan en las escuelas.

Este estudio, aunque en su fase inicial, ha demostrado que la integración de la CNV y la gestión pacífica de los conflictos puede transformar de manera significativa las dinámicas de convivencia escolar. El próximo paso de la investigación se orientará a la aplicación de herramientas e instrumentos en campo para analizar cómo la técnica de la CNV puede contribuir de manera efectiva a la prevención de la violencia escolar y a la promoción de la paz integral en el grupo de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria "Tierra y Libertad".

Referencias bibliográficas:

- Koopman, S & Seliga, L. (2023). [Traducción] Enseñando la paz utilizando la comunicación no violenta para conversaciones difíciles en el aula universitaria. *Revista Ciudad Paz-ando*, 16(1), 142-160. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.20872>
- Danet, A. D. (2020). La comunicación noviolenta entre teoría y práctica. Una revisión sistemática. *Revista De Paz Y Conflictos*, 13(1), 35–55. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1.9547>
- Marshall B. R. (2013), *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Aldea Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Machón Álvarez, M., Páez Cruz, I. & Izquierdo Medina, G. (2025), *Dossier sobre comunicación no violenta en el ámbito educativo*. Ediciones OCTAEDRO, S. L., Barcelona. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/35455/9788410282841.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ceberio, M. (2018). *Los Juegos Del Mal Amor. El amor, la comunicación y las interacciones que destruyen parejas* (Ediciones B & Penguin Random House, Eds.; 1a edición). Penguin Random House Group Editorial, S. A.
- Castellanos Delgado, L. J., & Redondo Pacheco, J. (2022). Violencia de pareja: reflexión desde el enfoque sistémico-comunicacional. *Eleuthera*, 24(1). <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.12>
- Salazar-Mastache, I. I. (2022), *Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica*. Círculo Rojo. España
- Sandoval Forero, E. A. (2018). *Educación para la paz integral y la no-violencia: un acercamiento intercultural decolonial desde los pueblos indígenas en Colombia*.
- Sandoval Forero, E. A. (2014). *Educación, paz integral sustentable y duradera*.
- Sandoval Forero, E. A. (2016). *Memoria, interculturalidad y decolonialidad*.
- Rosenberg, M. B. (2014). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida* (Edición en español).
- Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*
- López y Rivas, G. (2023). *Ni descubrimiento ni encuentro de dos mundos: genocidio, etnocidio, crimen de lesa humanidad*.
- Muñoz Muñoz, F. (2001). *Los conflictos como oportunidades para mejorar la convivencia humana y el bienestar social*.
- Galtung, J. (1969). *violencia, paz e investigación sobre la paz*.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*
- Salazar Mastache, Irma Isabel (2014). “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en el Estado de México”. En revista *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 2, enero-junio, Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México.
- Schmill Herrera, Vidal (2012). *Educa, no lastimes. Cómo prevenir adicciones en tu familia*. SEP. México.
- Ataviad Granados, Jenny María (2013). “Manifestaciones ocultas de violencia, durante el desarrollo del recreo escolar”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 13, No. 1. Costa Rica.
- Varela, R. (2005). *Cultura y poder: una visión antropológica para el análisis de la cultura política*. Anthropos/ Universidad Autónoma Metropolitana
- Bertely, B. M. (2011). *Supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico en educación. En Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

- Muñoz, F. y López, M. (2000). Historia de la paz: tiempos espacios y actores. Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Baesler, E. James (2017) I' d Rather Teach Peace: An Autoethnographic Account of the Nonviolent Communication and Peace Course. *Communication & Theatre Arts Faculty Publications*, v. 16, pp. 71–75.
- Baesler, E. James y Lauricella, Sharon (2014) Teach peace: assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, v. 11, n° 1, pp. 46–63. DOI: <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777899>
- Nosek, Marcianna (2012) Nonviolent communication: A dialogical retrieval of the ethic of authenticity. *Nursing Ethics*, v. 19, n°6, pp. 829–837.
- Nosek, Marcianna y Durán, Maite (2017) Increasing Empathy and Conflict Resolution Skills through Nonviolent Communication (NVC) Training in Latino Adults and Youth. *Progress in Community Health Partnership: Research, Education and Action*, v. 11, n° 3, pp. 275–283.
- Nosek, Marciana, Gifford, Ekizabeth y Kober, Brendan (2014) Nonviolent Communication (NVC) training increases empathy in baccalaureate nursing students: A mixed method study. *Journal of Nursing Education and Practice*, v. 4, n° 10, pp. 1–15. doi: <https://doi.org/10.5430/jnep.v4n10p1>
- Marlow, Elizabeth, Nyamathi, Adeline, Grajeda, William T; Bailey, Newt, Weber, Amanda y Younger, Jerry (2012) Nonviolent Communication Training and Empathy in Male Parolees. *Journal of Correctional Health Care*, v. 18, n°. 1, pp. 8–19. doi: <https://doi.org/10.1177/1078345811420979>.
- Baesler, E. James y Lauricella, Sharon (2014) Teach peace : assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, v. 11, n° 1, pp. 46–63. doi: <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777899>.
- Stueck, Marcus. (2010). Introduction in the concept of the School of Empathy based on the integrated model of empathy. Material education for instructor in Indonesia. Center Educational Health Germany.
- Chung, Hee-Shim y Kim, Soon-Lae (2011) Effects of a Nonviolent Communication Program for Hospital Nurse Managers in Korea. Paper presented at: Sigma Theta Tau 22nd International Nursing Research Congress, Cancun, Mexico.
- Everson, Naleya, Levett-Jones, Tracy y Pitt, Victoria (2018). The impact of educational interventions on the empathic concern of health professional students: A literature review. *Nurse Education in Practice*, 5. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.05.01>.
- Burleson, Molly, Martin, Monique y Lewis, Rashunda (2011) Assessing the Impact of Nonviolent Communication. The Center for Nonviolent Communication [En línea] [https:// www.cnvc.org/sites/cnvc.org/files/NVC_Research_Files/](https://www.cnvc.org/sites/cnvc.org/files/NVC_Research_Files/) [Consultado el 25 de enero de 2019] Chopp,
- Rebecca (2015) Loving the future: interview with Rebecca Chopp. *Religious Studies News*, v. 4, pp. 5-10.
- Eckstein, Daniel y La Grassa, Lucy (2005) The Non-Violent Relationship Questionnaire (NVRQ). *The Family Journal: Counseling and Therapy for couples and families*, v. 13, n°. 2, pp. 205–211. doi: <https://doi.org/10.1177/1066480704273134>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839004>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Mario Alberto Jiménez Villaseñor

**La Comunicación No Violenta en sexto grado: Mejorando
la convivencia y previniendo la violencia escolar**
**Nonviolent Communication in sixth grade: Improving
coexistence and preventing school violence.**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0390>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

El Canto en Educación Preescolar: apoyo en la enseñanza de las matemáticas; juego, aprendizaje y diversión

Singing in Preschool Education: support in teaching mathematics; game, learning and fun

Rocío Rodríguez Rico

Centro Regional de Formación Docente e Investigación

Educativa México, México

leonorricog@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9568-6153>

Recepción: 12 Enero 2025

Aprobación: 13 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

La educación preescolar es con la que da inicio la vida académica de las personas, es por lo que se vuelve esencial que la misma se otorgue de manera precisa y adecuada con métodos que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos que sean significativos y de utilidad para acceder a conocimientos cada vez de mayor complejidad.

La investigación en cuestión tuvo por objetivo, evaluar a través de estrategias pedagógicas si el canto favorece el desarrollo del conteo en educación preescolar. El método empleado para cumplir con este objetivo fue a través de un enfoque cualitativo con un estudio de investigación acción participativa, para lo que se utilizaron técnicas para diagnóstico y evaluación como entrevistas semiestructuradas, observación participante y no participante y bitácoras, mismas que se trabajaron a través de análisis de contenido.

Los hallazgos más relevantes que se obtuvieron son; que, el canto tiene un profundo impacto en el desarrollo lingüístico, cognitivo, motor, emocional y social de los niños preescolares. Al cantar, los niños mejoran su vocabulario, desarrollan habilidades matemáticas básicas, fortalecen su coordinación motora, fomentan la creatividad, fortalecen el vínculo emocional con sus compañeros y maestros, además de aprender habilidades sociales fundamentales.

Palabras clave: Cantos, Enseñanza, Matemáticas, Preescolar.

Abstract

Preschool education is what begins people's academic lives, which is why it becomes essential that it is provided in a precise and appropriate manner with methods that allow students to acquire knowledge that is significant and useful to access to increasingly complex knowledge.

The objective of the research in question was to evaluate, through pedagogical strategies, whether singing favors the development of counting in preschool education. The method used to meet this objective was through a qualitative approach with a participatory action research study, for which techniques for diagnosis and evaluation were used such as semi-structured interviews, participant and non-participant observation, as well as logs, which are They worked through content analysis.

The most relevant findings that were obtained are; that, singing has a profound impact on the linguistic, cognitive, motor, emotional and social development of preschool children. By singing, children improve their vocabulary, develop basic mathematical skills, strengthen their motor coordination, encourage creativity, strengthen the emotional bond with their peers and teachers, in addition to learning fundamental social skills.

Songs, Teaching, Mathematics, Preschool.

Keywords: Songs, Teaching, Mathematics, Preschool.

Intriducción

En el presente artículo se encuentran los resultados de la investigación La importancia de los Cantos en Educación Preescolar como apoyo en la enseñanza de las Matemáticas, que fue implementada entre 2023 y 2024 en un preescolar de la zona oriente del Estado de México.

En el conocimiento popular se tiene la idea de que, la educación preescolar carece de importancia formativa, ya que muchas personas, incluyendo docentes, consideran este periodo formativo como aquel en el que sólo se asiste para jugar y socializar, sin implementar estrategias psicopedagógicas estructuradas y organizadas que desarrollen habilidades cognitivas, sociales y emocionales indispensables para el desarrollo posterior de los estudiantes. Una estrategia de importancia para este nivel educativo es la música, se propone utilizarle para la enseñanza de las matemáticas. En el preescolar, las matemáticas carecen del impulso necesario para fomentar el razonamiento, la comprensión y el análisis en los alumnos. Para los docentes, en ocasiones, es un desafío abordar esta materia de manera clara y atractiva.

La incorporación de la música en el aula representa una valiosa oportunidad para enriquecer la enseñanza. Sus beneficios educativos son amplios, y su uso puede contribuir significativamente al desarrollo integral de los estudiantes. No es necesario tener conocimientos avanzados en música para incluirla en las actividades escolares. Los docentes pueden aprovechar los recursos sencillos como canciones, juegos rítmicos, actividades de movimiento y ritmo.

Hernández y Rodríguez (2023) Plantean que, se logran varios resultados positivos al implementar el canto como estrategia educativa para fortalecer el aprendizaje de conceptos matemáticos en alumnos de preescolar:

- Mejora en la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos básicos, como el conteo y el uso de símbolos numéricos.
- Incremento en la motivación y participación. Los niños se muestran más comprometidos y dispuestos a involucrarse en las actividades relacionadas con las matemáticas.
- Desarrollo de habilidades sociales y emocionales tales como, la comunicación y empatía. Estas actividades grupales también promovieron la cooperación y la socialización, elementos clave para el desarrollo integral de los alumnos en el contexto educativo.
- Estimulación de la creatividad: A través del canto, los niños pudieron expresarse de manera creativa y experimentar con la interpretación musical.
- Mayor retención de información matemática. los alumnos recuerden más fácilmente lo aprendido.
- Reducción del miedo o ansiedad hacia las matemáticas: Los niños se sienten más relajados y confiados al abordar los conceptos matemáticos, adoptando una actitud más positiva hacia esta área de aprendizaje (Hernández y Rodríguez, 2023).

En la actualidad existen materiales de apoyo y soporte para que los docentes de este nivel educativo puedan desarrollar su trabajo, tales como el Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. Herramienta para la escuela, publicado por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, con la finalidad de facilitar su manejo e implementación por parte de los docentes de educación preescolar.

Sin embargo, estos materiales no siempre se usan, debido a la falta de relevancia pedagógica percibida para dicho nivel, para realizar prácticas pedagógicas adecuadas se requiere que, el colectivo docente, en colaboración con directivos y autoridades trabajen de manera permanente para garantizar que todos los alumnos adquieran aprendizajes de calidad.

En nuestro país, se proponen experiencias educativas que buscan mejorar la calidad de enseñanza y potenciar el aprendizaje, sin embargo, evaluaciones como PLANEA y PISA revelan que aún persisten desafíos importantes en la educación básica en México, son muchos los estudiantes que concluyen sus estudios sin las

habilidades mínimas en lectura y aritmética. Se resalta así la necesidad de fortalecer la educación desde sus cimientos a través de procesos de mejora constante.

Por lo que se explora la implementación del canto como apoyo a la enseñanza de las matemáticas para lograr aprendizaje significativo, donde el juego y la música faciliten una experiencia educativa enriquecedora y divertida.

Desarrollo

En el mundo de la educación preescolar, consideramos que el canto es una herramienta invaluable que se convierte en un vehículo poderoso de aprendizaje, juego y diversión. Este enfoque pedagógico, centrado en la música y el ritmo, no solo cautiva la atención de los alumnos, sino que también estimula su imaginación, promueve el desarrollo del lenguaje, y fomenta habilidades sociales y emocionales fundamentales para su crecimiento. En esta era donde la educación se redefine constantemente, el canto en el entorno preescolar es un aliado indiscutible para nosotros como educadores donde el propósito fundamental es que busquemos enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera lúdica y efectiva.

Según Piaget (1999), el desarrollo cognitivo comienza cuando los niños asimilan el entorno a sus estructuras mentales, permiten obtener conceptos básicos sobre números, conteo y aritmética. Este desarrollo pasa por cuatro etapas principales:

- Etapa sensoriomotora (0-2 años): Los niños obtienen conocimiento a través de la interacción física con su entorno. Se caracterizan por el egocentrismo, diferencia entre "yo" y "entorno", y desarrollan habilidades cognitivas experimentación y juego.
- Etapa preoperacional (2-7 años): Surge la capacidad de pensamiento simbólico y roles imaginarios, persiste el egocentrismo, dificultando el pensamiento lógico-abstracto. Aquí, el razonamiento mágico y asociativo es predominante.
- Etapa de operaciones concretas (7-12 años): Los niños desarrollan el uso de la lógica para situaciones concretas, dejando de ser tan egocéntricos. Son capaces de categorizar mejor la realidad y entender conceptos como la conservación de las cantidades.
- Etapa de operaciones formales (12 años adelante en adelante): Se adquiere la habilidad de razonar sobre ideas abstractas y usar el pensamiento hipotético-deductivo, además de esquema de análisis mentales de forma deliberada. Estas etapas son progresivas y flexibles, cada fase ofrece la base para el desarrollo en la siguiente a través de un proceso de adaptación y reorganización de las capacidades adquiridas.

En la etapa preescolar, los niños empiezan a explorar y asimilar conceptos esenciales que impactarán su desarrollo integral en distintas áreas, incluidas las matemáticas. Con el propósito de fortalecer estas primeras experiencias, resulta esencial investigar y aplicar metodologías innovadoras que hagan del aprendizaje una experiencia accesible y atractiva. En este contexto, el presente estudio examina cómo el canto puede ser una herramienta eficaz para la adquisición de habilidades y conocimientos matemáticos en estudiantes de preescolar, desarrollando destrezas y fomentando la comprensión de conceptos numéricos y lógicos de forma divertida y significativa.

“La matemática se ha transformado de acuerdo a la necesidad humana de contar con exactitud, de transmitir y cambiar representativamente algunos aspectos de la naturaleza” (Palomino, 2020, p.8).

Aprender matemáticas es esencial en el desarrollo de las personas, cantar y jugar son actividades divertidas para los niños, pueden disfrutar de la oportunidad de moverse, reír y ser creativos mientras exploran diferentes canciones y juegos, éstos pueden captar su atención y mantenerlos interesados en lo que están haciendo; ellos pueden estar concentrados en aprender nuevas palabras, ritmos o matemáticas mientras participan en estas actividades.

La música permite al niño desarrollar una comprensión espacial al ubicarse en un lugar específico donde puede moverse y expresarse libremente, conocimientos fundamentales en la etapa de educación infantil, ya que ofrece a los alumnos numerosas oportunidades para desarrollar sus habilidades motoras. A través de ella, se pueden llevar a cabo una variedad de actividades que implican movimientos naturales del cuerpo, como: caminar, saltar, girar, correr, entre otros. También se trabajan conceptos de dirección (adelante, hacia atrás, hacia los lados, izquierda, derecha). “La música en resumidas cuentas se puede definir mediante tres conceptos: explorar, expresar y construir; por lo tanto, también se trata de un juego para niños” (Alcázar, 2010, p.85).

Lacárcel (2003) argumenta que la música fomenta el desarrollo emocional en las personas, sensibilidad, la capacidad para evadirse de los problemas, imaginación y con esto, nos ayuda a ser más felices.

Se espera que, al concluir el periodo preescolar los alumnos hayan adquirido conocimientos y habilidades matemáticas que les permitan establecer nociones de equivalencia, igualdad y desigualdad (por ejemplo, dónde hay más o menos objetos), distinguir que agregar hace más y quitar hace menos ¿cómo utilizar los números naturales? hasta de dos cifras para interpretar o comunicar cantidades, resolver problemas aditivos simples, mediante representaciones gráficas o el cálculo mental SEP 2011. Para ello es conveniente que, a través del curso de la educación preescolar se trabaje progresivamente proponiendo y poniendo a los niños en situaciones de resolución de problemas comprensibles, cercanas a su realidad, interesantes y con sentido práctico.

Los datos numéricos de los problemas que se plantean en este nivel educativo deben referir a cantidades pequeñas (de preferencia, menores a 10 y que impliquen resultados cercanos a 20), para que se pongan en práctica los principios del conteo, y que esta estrategia del conteo tenga sentido y sea útil. Ponerles que resuelvan problemas con cantidades pequeñas los lleva a realizar diversas acciones como separarlas unirlos agregar una a otra, compararlas distribuirlos, igualarlos y a utilizar los números con sentido, es decir, irán reconociendo para qué sirve contar y en qué tipo de problemas es conveniente hacerlo. De igual forma, es importante favorecer el uso del vocabulario apropiado, a partir de las situaciones que den significado a las palabras como parte del lenguaje matemático (SEP 2011).

Debido a la importancia del aprendizaje de las matemáticas en etapas formativas tempranas esta investigación propuso como estrategia pedagógica el canto, con la intención de observar cuál es el impacto en la adquisición de dichas habilidades.

Contexto escolar de intervención

La investigación se realizó en el Jardín de niños Antonio caso con C.C.T 15DJN1850P zona 128 Sector 16, se encuentra ubicado en la calle puebla S/N Barrio Ixtapalcalco, Coyotepec Estado de México durante el ciclo escolar 2023-2024, dicha escuela cuenta con una población de 72 alumnos, tres docentes y un Directivo. En 3ºA con 28 alumnos, 3º B 27 alumnos y 2ºA 17 alumnos.

Las edades oscilaron entre 5 y 6 años, quienes se encuentran en la etapa preoperacional, Piaget (1964), argumenta que los niños pueden ser vistos como pequeños investigadores que buscan comprender el mundo a su alrededor, desarrollando de manera autónoma su propio método de adquisición de conocimientos. En este contexto, el progreso en el desarrollo del lenguaje se encuentra estrechamente relacionado con la experiencia y la comprensión que el niño tiene de su entorno, por lo que se considera que los cinco primeros años de vida son un período primordial para la mayor parte de las adquisiciones intelectuales y sociales.

Técnicas utilizadas

Se siguieron a cabo diversas técnicas de recolección de datos para un estudio de caso longitudinal, estructurado en tres momentos: pre-test y post-test. Estas técnicas incluyeron métodos como la observación directa, entrevistas con maestros, alumnos y padres de familia, como análisis de materiales didácticos y registros de clase de sesiones.

Aplicaciones utilizadas para evaluar el conteo

Se utilizaron diversas técnicas para recolectar datos de tipo longitudinal (pretest, post test), utilizando diferentes métodos, como observación directa, entrevistas con maestros y alumnos, análisis de materiales didácticos, registros de sesiones de clase y cuestionarios.

Observación directa:

La observación directa consistió en tomar notas detalladas de los comportamientos y situaciones observadas durante las actividades de cantos. las anotaciones permitieron registrar información relevante sobre cómo los niños reaccionaron y participaron en el aprendizaje matemático, de estas observaciones salieron las anotaciones para sus evaluaciones.

Anotaciones interpretativas:

Las anotaciones interpretativas se analizaron para comprender los datos recopilados a través del proceso y los trabajos que se realizaron de manera física, logrando una sistematización de éstas.

Entrevistas:

Las preguntas específicas se diseñaron para explorar el aprendizaje y las experiencias en tres etapas: inicial, intermedia y final. Este enfoque permitió obtener percepciones, opiniones y aspectos con la implementación de los cantos como herramienta pedagógica durante el período de estudio.

En las entrevistas iniciales, las respuestas fueron muy escasas con los padres de familia, pues cuando se realizó varios no fueron, otros no quisieron responderlas y quienes lo hicieron solo pusieron que se sabían los números, pero salteados, que no sabían matemáticas, que conocían algunos símbolos numéricos pero que aún no contaban e incluso mencionaron las dificultades de ellos con las matemáticas y que probablemente con sus hijos serían igual.

Según Rodríguez, en la investigación “El papel de las creencias de los padres en la participación familiar”, menciona que;

“La participación de los padres promueve que algunos niños destaquen frente a otros, por lo que no se puede afirmar que sea la intervención de los padres suficiente para aumentar el logro educativo en los niños, lo que si se revela es que su participación es fundamental para que los niños aprovechen su propio potencial. Es decir, la mera participación de los padres no provoca que surjan espontáneamente mayores niveles de logro académico, pero la ausencia de esta participación si se convierte en una barrera” (2021, p. 176).

La última entrevista con padres de familia se realizó en la entrega de evaluación final, primero a manera de comentarios sobre los avances que ellos pudieron notar y ahí hicieron mención de que los niños al hacer diversas actividades lo hacían cantando, entre las cuales estaban: hacer tarea, jugando con papás, hermanos u algún otro familiar (así como replicar los juegos), cuando apoyaban en las labores del hogar, que ya sabían contar y que en las tareas de la plataforma les habían servido para conocer cómo es que se trabaja en la escuela, que de esa manera se sentían comprometidos a trabajar con ellos.

En cuanto a la entrevista con la Docente del grupo control, menciono que no sabía cómo enseñar las matemáticas de una manera diferente a la tradicional, que su enseñanza se basa en la repetición, el trabajo manual (con actividades de colorear, encerrar o tachar el número indicado), que incluso en los libros que se han manejado las actividades numéricas solo eran como las menciono anteriormente e incluso sus tareas eran de esta manera, pues tampoco en la universidad le enseñaron a trabajar las matemáticas con los niños.

Esta investigación tuvo como soporte, las actividades del Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo, el cual presenta los formatos, materiales e indicaciones que se requieren para llevar a cabo las actividades que se propone trabajar con los alumnos de tercer grado de educación preescolar, publicado por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. Los materiales que se incluyen para realizar la actividad de conteo son:

1. Consignas para el desarrollo de la actividad con el tablero matemático.
2. Tablero “Avanza más y ganarás” (SEP, Mi álbum. Preescolar. Tercer grado, página 44).
3. Fichas de dominó.

Procedimiento

A manera de diagnóstico (pretest) se realizó la aplicación de las actividades del Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo, mismas que se midieron en ambos grupos, tanto control como experimental, tras este diagnóstico se aplicaron las técnicas de enseñanza seleccionadas para cada grupo, posterior a la intervención se aplicó una nueva medición sobre las actividades de dicho manual (post test), con la intención de poder realizar comparativos de conocimiento entre aplicaciones.

La primera aplicación se realizó durante las primeras semanas del año lectivo, los resultados que se obtuvieron pudieron fortalecer el diagnóstico del grupo y precisar la planeación de la ruta de mejora escolar, elaborado en la fase intensiva durante la primera sesión ordinaria del consejo técnico escolar y así diseñar las primeras estrategias de atención para apoyar la mejora de los alumnos con mayores necesidades.

La segunda tuvo el propósito de dar seguimiento a los avances que los alumnos tuvieron a partir de la intervención docente, y se efectuó durante el mes de Junio, de este modo los resultados pudieron analizarse para el registro de esta investigación.

El universo estuvo conformado por 55 alumnos, de 3°B (grupo experimental) 27 alumnos y 28 de 3°A (grupo control), la muestra en un principio fue por conveniencia con 10 alumnos, solo de 3°B seleccionándolos de acuerdo a su asistencia ininterrumpida, sin embargo, con el paso del tiempo se cambió considerando a los 2 grupos.

Grupo control 3° A.

De los 26 alumnos, 15 son niñas y 13 son niños.

La mayoría de los niños del grupo de tercero A, no han cursado ningún ciclo escolar anterior, este sería su primer año que asisten al preescolar por esa razón se les dificulta interactuar con sus compañeros y su lenguaje oral y escrito es limitado y escaso, cortan las palabras, las dicen diminutivo.

En el 80% de las familias los padres son cabeza de hogar que llevan el sustento, las madres de familia son amas de casa y/o empleadas. El nivel socioeconómico es medio – bajo, y las ocupaciones de la mayoría de los padres oscilan entre el empleo informal u obreros. Dentro del grupo solo hay 3 profesionistas 2 son docentes y 1 enfermera

El grupo de 3° B

Grupo experimental, está conformado por 15 alumnos que cursaron el 2° en la misma escuela y 12 que no habían cursado el grado anterior, las edades oscilan entre los 5 y 6 años.

Dentro del contexto familiar se puede apreciar que el nivel socioeconómico medio-bajo, solo 1 madre es profesionista, el resto curso bachillerato y secundaria, todos alfabeticos. Las actividades económicas de la mayoría de las madres de familia se dedican al hogar, empleados y agricultores. Pocas familias cuentan con un

trabajo estable, algunos trabajan por cuenta propia en pequeños oficios/negocios y la otra parte se dedican a diversas actividades con un patrón o bien son madres que se dedican a las actividades del hogar.

En ambos grupos se encuentran varias familias con diferentes tipologías:

- Familia nuclear: conformada por padre, madre e hijos.
- Familia monoparental: conformada por el padre o la madre e hijos.
- Familia simultanea conformada por parejas que han tenido relaciones anteriores y hay ruptura (padraastro, madrastra).
- Familia extensa: donde viven varias generaciones, abuelos, tíos, primos.

Implementación del Canto

Las actividades que se implementaron se trabajaron en horario escolar y como estrategia complementaria se les dio a conocer a los padres de familia en la plataforma de Classroom para que dieran seguimiento a las actividades realizadas en la escuela, así como de involucrarlos.

Tabla 1

Tema	Subtemas
CONTAR	Contar objetos y elementos de su entorno en su lengua materna, a la vez que amplía gradualmente su rango de conteo.
COLECCIONES	Construir colecciones y comparar mediante distintas estrategias para determinar cual tiene más o menos elementos.
REPRESENTACIÓN	Representar la cantidad de elementos en colecciones menores a 10, con dibujos, símbolos personales y numerales.
SERIE NUMÉRICA	Ordenar elementos de una serie y usar números ordinales para expresar el lugar que ocupa cada elemento.
RESOLUCION DE PROBLEMAS	Proponer de manera colaborativa, formas de resolver situaciones cotidianas e imaginarias que involucran acciones de juntar, agregar, separar, quitar, igualar y repartir elementos de dos o más colecciones

Elaboración propia

Tabla 2

TEMA: CONTAR	
FASE: Se realizaron diversos juegos, cantos y actividades para ampliar en el alumno el rango de conteo.	
ACTIVIDADES	RECURSOS
CANTO 1. Observa el video! ¡Contemos! 2. Pon mucha atención y repite el nombre de cada número. 3. ¡¡¡¡Ahora es momento de poner en práctica, así que ...Canta con tu familia !!!! 4. Observa el video 1. 5. Observa el video 2, es el final de la canción. 6. Dejo la letra escrita para que apoyen a los alumnos en el canto. 7. Envía audio por medio de whatsapp con el final de la canción para saber hasta qué número llegaste. Los pececitos se fueron a nadar Entre las olas del ancho mar Y qué pasó ? Y qué paso ? Que vino un pececito y se les unió (Ir agregando integrantes a los que ya están participando e ir realizando la secuencia numérica en orden ascendente para ampliar el rango de conteo, hasta que se integre la familia completa). Para finalizar se canta nuevamente la canción y en lugar de decir.... Que vino un pececito decimos.... Que vino un tiburón y se los comioooooo !!!!	Libro Mi Álbum 3° Preescolar p.10 Celular (audios, videos) Computadora Recurso Gráfico
¡¡CONTANDO...ANDO Y MARCANDO!! 1. Descarga la imagen, observa la lámina y edita. 2. Cuenta los dedos que tiene levantados. 3. Realiza conteo y ve marcando los dedos que cuentes. 4. Copia el símbolo que creas le corresponde (serie numérica). 5. sube el archivo editado como evidencia de tu trabajo.	
EL RELOJ DE JERUSALÉN 1. Escuchar el audio adjunto. En esta actividad los alumnos utilizarán objetos diversos que tengan en casa, como pinzas de ropa, cucharas, tapa roscas etc. 2. Cantar El reloj de Jerusalén da las horas siempre bienda la 1da las 2da las 3 y los niños agarraran el número de objetos en qué se quedó la canción y realizan el conteo. 3. Seguir cantando en orden ascendente y de manera saltada, pero ahora parar en el 2, después en el 6 etc. 4. que no sea secuencial a la hora de pedir los objetos. 5. Envía un pequeño video de tu juego, máximo 1 min.	
ENCUESTA ¿DE QUÉ ANIMALES TIENE MÁS ESPECIE EL ZOOLÓGICO? 1. Observa la lámina adjunta 2. Cuenta los animales de cada uno de los espacios. 3. Selecciona tu respuesta.	
¡A contar! EVALUACIÓN 1. Descargar la imagen 2. resuelve, realizando el conteo de cada uno de los frascos y encierra el número que creas le corresponde. 3. súbela en este apartado.	

Elaboración propia

Tabla 3

TEMA: COLECCIONES	
FASE: Realizar diversas colecciones haciendo uso de materiales que puedan tener en casa, así como el uso de sus libros y manipulación de juegos en el celular.	
ACTIVIDADES	RECURSOS
¿Qué es una colección? 1. Observa el video2. Dame un ejemplo de alguna colección que tengas en casa, enviando un audio por este mismo medio. https://youtu.be/Bx1JMiLm2Ls	Libro Mi Álbum 3° Preescolar p. 12 Lámina #16 Utensilios de cocina. Celular (audios, videos) ComputadoraAplicación Juegos para niños.
Canto 1. Escucha el audio para que sigas el ritmo de la canción.2. Juega en familia, pide a alguien que lea el canto y así puedan apropiarse de ésta.3. Canto Tengo un payasito Que muy quieto está Dentro de su caja Lo van a guardar Míralo bajando Poco a poco va Muy cerca del suelo Tiene que quedar... Ya se va a dormir..... Ya va a despertar... Cuando cuente....5..Lo verán..... saltar 5 veces4. Ir cambiando la orden por diferentes acciones y número de veces, menores a 10.5. Sube un vídeo donde lo estés jugando (máximo 50 segundos).	
Observa, cuenta y encierra 1. Observa la lámina adjunta.2. ¿Cuántas colecciones hay? ya las ubicaste?3. Descarga la imagen y edita.4. Ahora encierra los objetos de las diferentes colecciones, con diferentes colores cada una.5. Finalmente sube tu trabajo.	
Insectos y bichos 1. Observa la lámina.2. Busca las diferentes colecciones y cuenta los elementos.3. Graba un audio o video con tus respuestas, mencionando cuantos insectos hay de cada uno.4. Recuerda subir tu evidencia en esta plataforma.	
Encuentra 1. Observa bien la imagen, realiza el conteo.2. Descárgala y edita.3. Encuentra los objetos que están a la derecha (enciérralos), puedes usar el color de tu preferencia.4. Sube tu imagen5. ¿Podrías armar colecciones? ¿Cuáles? Graba un audio y súbelo a esta plataforma.	

Elaboración propia

Tabla 4

TEMA: REPRESENTACIÓN	
FASE: Visualizar la representación gráfica de los símbolos numéricos para que se vayan apropiando de éstos.	
ACTIVIDADES	RECURSOS
Canto 1. Escucha el audio adjunto. 2. Este juego involucra a toda la familia, pueden pasar un rato agradable apoyando el aprendizaje de los niños. 3. Sube un audio a esta plataforma contándome hasta que número pudiste contar, quienes jugaron contigo y que te pareció la actividad. Corre maquinita Corre por el campo Corre y se para Frente a la estación Aló, aló que suba este señor Aló, aló que suba este señor Ir marchando y cantando mientras pasamos por otros pasajeros, después de abordar, realizar el conteo para saber cuántos pasajeros llevamos. El juego de los números 1. Observa la imagen adjunta y cuenta los elementos. 2. Descarga la aplicación para poder jugar. 3. Ve el video adjunto para repasar los números que sabemos. https://youtu.be/9yGe5R3r-DA4. Ahora sí, es momento de jugar. 5. Abre la aplicación, juega hasta el número 4. 6. Envía captura de pantalla de que concluíste. Colorea y representa 1. Observa la imagen adjunta. 2. Descárgala y edita. 3. Cuenta y colorea el total de animalitos de cada renglón y debajo de estos escribe los símbolos numéricos que lo representa, si aún no logras realizar el trazo usa símbolos propios. 4. Sube a esta plataforma tu trabajo realizado. Cuenta y escribe 1. Observa y descarga la imagen adjunta. 2. Realiza el conteo de los dedos que indica y escribe el número que le corresponde. 3. Sube tu trabajo a esta plataforma.	Libro Mi Álbum 3° Preescolar Plato Harina Tierra-arena Celular (audios, videos) Computadora Recurso Gráfico Aplicación Numer Kids

Elaboración propia

Tabla 5

TEMA: SERIE NUMÉRICA	
FASE: Aprender la secuencia numérica en orden ascendente haciendo uso de diversos juegos, cantos y aplicaciones didácticas.	
ACTIVIDADES	RECURSOS
Canto 1. Escucha el audio adjunto. 2. Es momento de jugar y aprender. 1, 2 y 3, 4, 5 y 6, 7, 8, 9 y 10. El 1 es un palito (ir haciendo la figura en el aire). El 2 es un patito. El 3 un gusanito. El 4 un garabato. El 5 pega un brinco (dar aplauso). El 6 es un ganchito. El 7 es un piquete. El 8 es un biscocho. El 9 es un fantasma. Para espantar al 10. Buuuuu. 3. Ahora traza los números en tu cuaderno y sube una fotografía en esta plataforma.	Libro Mi Álbum 3° Preescolar p. 14 Celular (audios, videos) Computadora Recurso Gráfico Application Kids Numbers and math lite
Observa 1. Observa el video adjunto. https://youtu.be/BDnujJsArok 2. Con que objetos en casa podrías hacer un patrón o serie? 3. Graba un video corto donde armes 2 ejemplos de patrones, recuerda que es importante realizar el conteo. (máximo 1 min.) 4. Recuerda subir tu video a esta plataforma.	
Secuencia de colores 1. Descarga la imagen adjunta. 2. Observa las secuencias. 3. Edita la imagen pintando del color que corresponde. 4. Sigue las secuencias. 5. Realiza el conteo de cada renglón y sube un video de esto. 5. Sube tu trabajo y video a esta plataforma.	
Secuencia de números 1. Ve el video adjunto. https://youtu.be/yOpak8NEwqA 2. Abre la otra imagen, es el nombre de una aplicación. 3. Descárgala, juega y diviértete. 4. Tienes que lograr todas las actividades para concluir 2 rompecabezas. 5. Al terminar cada rompecabezas toma captura de pantalla, edita escribiendo tu nombre. 6. Sube las 2 capturas en esta plataforma.	
Completa 1. Descarga la imagen. 2. Completa la serie numérica, editando la imagen. 3. Recuerda subir tu trabajo en esta plataforma.	

Elaboración propia

Tabla 6

TEMA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
FASE: Trabajar la resolución de problemas matemáticos con diversas herramientas tanto digitales como gráficas, así como materiales accesibles que puedan tener en casa.	
ACTIVIDADES	RECURSOS
Canto 1. Escucha el audio que se encuentra adjunto. 2. Este es un juego familiar, por lo cual te pido que invites a muchos integrantes de tu familia. A cantar... Rueditas chiquitas (hacer círculo) Que saben girar (caminar) Los pies de puntitas (hacer la acción) Abajo (gritar abajo) Arriba (gritar arriba) Adentro (gritar adentro) Afuera (gritar afuera) Dar diferentes órdenes (apoyar a quien lo requiera, lo importante es que ellos realicen el conteo), por ejemplo; Hacer equipos de 5, dar unos minutos para que resuelvan el problema. Volver a cantar y otro problema a resolver. De compras en la juguetería 1. Trabajaremos en el libro Mi álbum preescolar 3º página 25. 2. En esta ocasión resolverás el siguiente problema. 3. Debes observar muy bien el costo de cada juguete, puedes comprar uno o muchos juguetes. 4. Puedes apoyarte de la serie numérica que está hasta abajo de la página, recuerda que es muy importante realizar el conteo, según el juguete que compres ve tachando los números. Que puedes comprar con una moneda de \$10 cuánto te sobraría? Podrás gastarte todo? Que podrías comprar? 5. Sube una fotografía al concluir la actividad y graba un audio diciéndome para que te alcanzo. 6. Recuerda que se sube en la plataforma.	Libro Mi Álbum 3º Preescolar p.25 Celular (audios, videos) Computadora Recurso Gráfico Juegos interactivos de resolución de problemas.

Elaboración propia

Desarrollo de la actividad

Se realizaron las aplicaciones de las estrategias de conteo tanto para el grupo experimental como el grupo control, generando preguntas que fomentaran el pensamiento reflexivo en los niños, también se les mostraron los materiales, mismos que manejan cantidades en puntos como en imagen. En lo que respecta a la evaluación, se hizo una modificación a la indicada en el cuadernillo (Exploración de Habilidades Básicas, lectura, escritura y conteo), ya que, la valoración para esta investigación es la siguiente:

Tabla 7

Cuadernillo (Exploración de Habilidades Básicas, lectura, escritura y conteo),	INVESTIGACIÓN
1 logrado	1 logrado
1C con apoyo del docente	
0 requiere apoyo	0 no logrado

Elaboración propia

La puntuación, también se modificó:

Tabla 8

Cuadernillo (Exploración de Habilidades Básicas, lectura, escritura y conteo),	INVESTIGACIÓN
	10 puntos Sobresaliente
8-10 nivel esperado	8,9 puntos Nivel Esperado
5-7 en desarrollo	5-7 puntos En Desarrollo
0-4 requiere apoyo	0-4 requiere apoyo

Elaboración propia

Una vez terminada la evaluación y realizadas las sumatorias indicadas, se determinó para cada alumno el nivel que corresponde:

SOBRESALIENTE 10 PUNTOS: Demuestra un dominio completo, resuelve los problemas correctamente y de manera eficiente, comunica resultados de forma clara, precisa y rápida, usa terminología específica y precisa sin errores.

NIVEL ESPERADO: 8, 9 PUNTOS Comprende y aplica correctamente los conceptos numéricos, resuelve la mayoría de los problemas correctamente, comunica resultados de manera clara y precisa, puede haber pequeños errores menores, usa terminología adecuada.

EN DESARROLLO: 5-7 PUNTOS Demuestra una comprensión básica pero con algunas lagunas, respuestas parciales o con algunos errores conceptuales, falta de detalles o profundidad en las respuestas, uso inconsistente de terminología adecuada.

REQUIERE APOYO: 0-4 PUNTOS No se intenta resolver el desafío o se proporcionan respuestas incorrectas, demuestra una falta de comprensión del tema, respuestas incompletas o confusas, errores conceptuales graves, necesita un apoyo significativo para lograrlo.

Aplicación 1

Grupo control

Cabe resaltar que esta aplicación la hizo cada docente a sus alumnos. Al aplicar el instrumento de evaluación nos pudimos percatar que en el grupo control los alumnos se ubicaron de la siguiente manera (Diagrama 1):

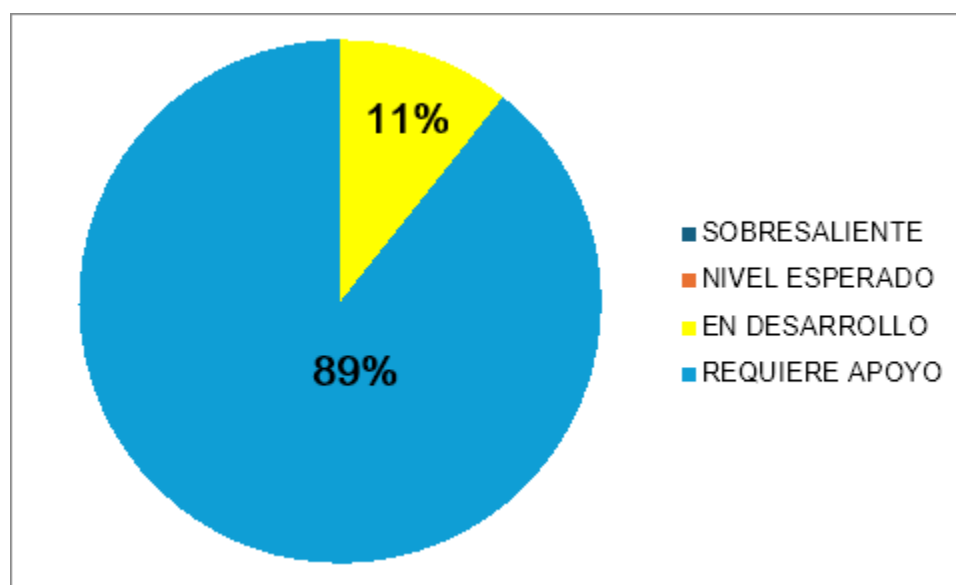


Diagrama 1.
Elaboración propia

El 11% de los niños del grupo control se encuentran en desarrollo. Esto indica que una pequeña parte del grupo tiene una base inicial en conceptos numéricos, pero necesita mejorar para alcanzar un nivel esperado. Estos estudiantes muestran potencial, pero requieren más práctica y orientación.

El 89% del grupo control requiere apoyo, lo que significa que la gran mayoría de los estudiantes no ha logrado una comprensión básica de los conceptos numéricos. Estos estudiantes tienen dificultades significativas y necesitan asistencia adicional para progresar.

A continuación, se detalla el desempeño de los alumnos en cada una de las categorías evaluadas: En lo referente al conteo, los resultados se reflejan en la tabla 2, su conteo máximo es al número 5, las preguntas 1 y 7 lo demuestran, sin embargo, en la pregunta 3 y 10 salieron muy bajos ya que la indicación implicaba contar hasta el 8, cabe resaltar que en las preguntas 8 y 9 ya se les cuestionaba el símbolo numérico, que en su mayoría no lo conocía.

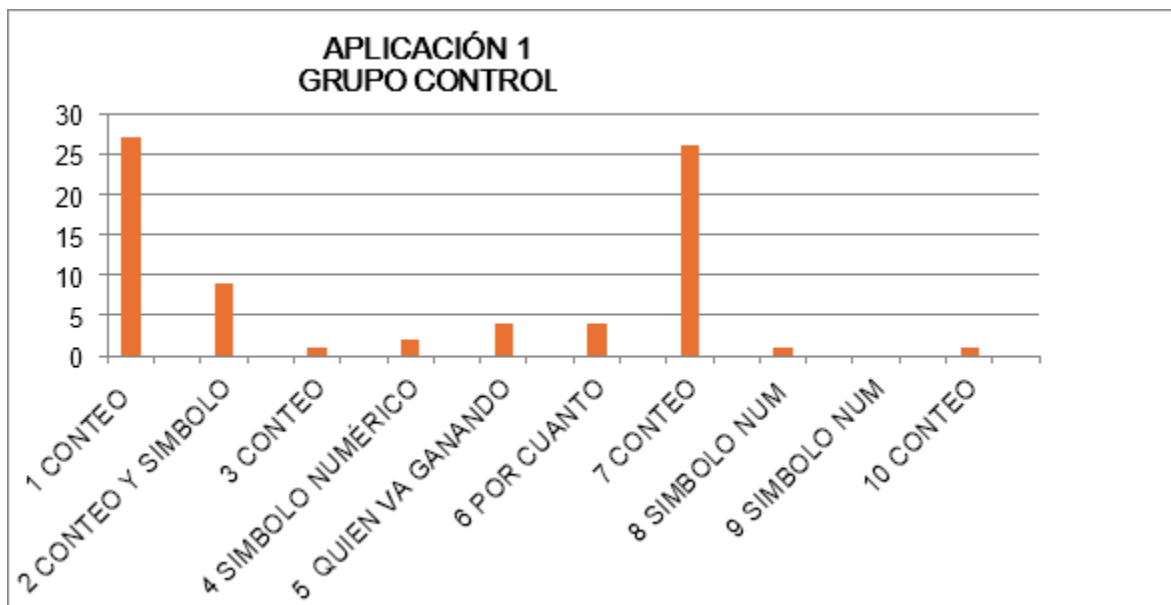


Diagrama 2
Elaboración propia

Conteo, 28 alumnos lograron realizar el conteo correctamente, esta es la categoría con el mayor número de niños que lograron completarla exitosamente, indicando una fuerte habilidad en el conteo básico.

Conteo y Símbolo, 2 niños lograron contar y asociar correctamente con el símbolo, muy pocos alumnos lograron esta tarea, lo que sugiere que esta área es particularmente desafiante para ellos.

Símbolo Numérico, 1 niño logró identificar correctamente los símbolos numéricos, esta tarea resultó ser muy desafiante, con casi todos los alumnos fallando en completarla correctamente.

Quién Va Ganando, Ningún estudiante logró completar esta tarea correctamente, la comprensión de este concepto fue muy baja en el grupo control.

Por Cuánto, 1 estudiante pudo resolver esta tarea correctamente.

La gráfica muestra que los estudiantes del grupo control tienen un buen desempeño en tareas básicas de conteo (categorías 1 y 7), pero enfrentan dificultades significativas en tareas que involucran la asociación de conteo con símbolos, así como en tareas más complejas como "Quién Va Ganando" y "Por Cuánto". Esto sugiere que, aunque los fundamentos del conteo están presentes, se necesita un enfoque adicional en la enseñanza de conceptos numéricos más avanzados y en la asociación de símbolos para mejorar el rendimiento general del grupo.

Aplicación 1

Grupo experimental

Al aplicar el instrumento de evaluación en el grupo experimental nos pudimos percatar que los alumnos se ubicaron de la siguiente manera (Diagrama 3):

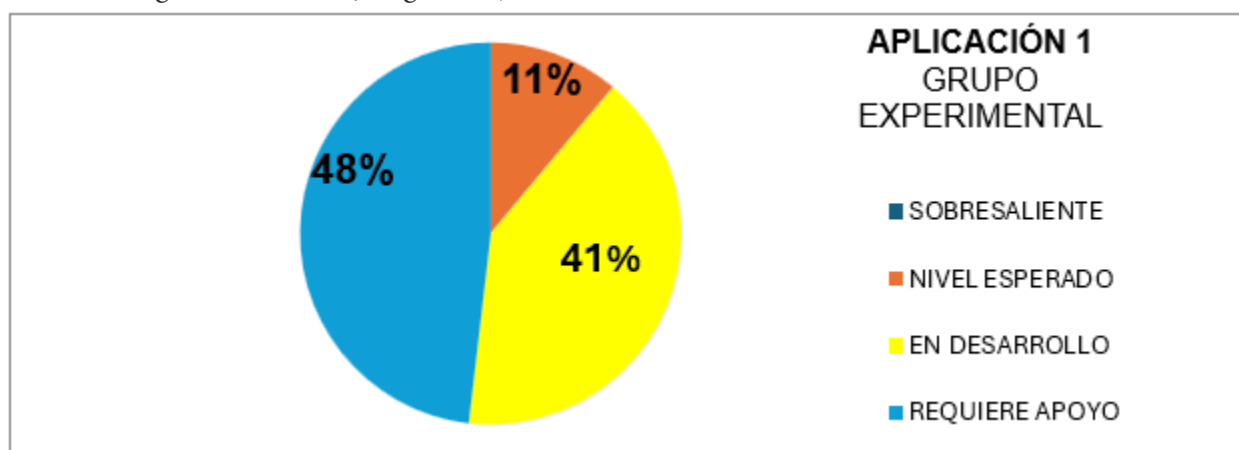


Diagrama 3
Elaboración propia

El 48% del grupo experimental requiere apoyo, casi la mitad del grupo no ha logrado una comprensión básica de los conceptos numéricos y necesita asistencia adicional para progresar.

Este grupo muestra un conteo máximo de hasta el 7, ya que en las preguntas 1, 3 y 7 lo demuestran, sin embargo en la pregunta 10 no salieron tan bajos, a pesar de que la indicación implicaba contar hasta el 8, cabe resaltar que en las preguntas 8 y 9 ya se les cuestionaba el símbolo numérico, el cual la mayoría no los conocía, y esto muestra que la mayoría de los niños (89%) están por debajo del nivel esperado, ya que solo una pequeña parte (11%) ha alcanzado el nivel esperado, mientras que una proporción considerable (41%) está en desarrollo y casi la mitad (48%) necesita apoyo significativo. Estos resultados subrayaron la necesidad de intervenir con estrategias pedagógicas más efectivas y apoyo adicional para ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión y habilidades numéricas.

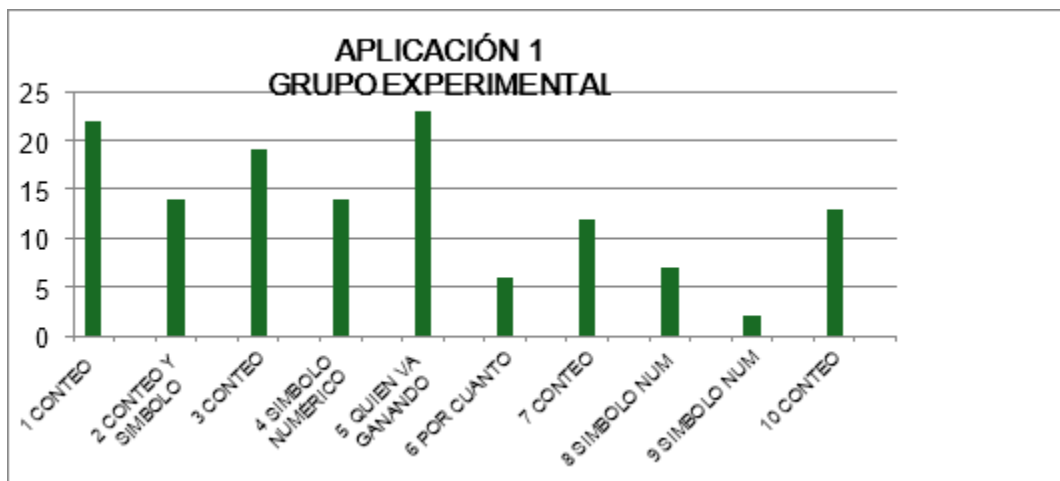


Diagrama 4
Elaboración propia

A continuación se detalla el desempeño de los estudiantes en cada una de las categorías evaluadas:

Conteo, 23 alumnos lograron realizar el conteo correctamente, una gran cantidad de niños tiene un buen desempeño en el conteo básico, lo que indica una sólida comprensión en esta área.

Conteo y Símbolo, 6 niños lograron contar y asociar correctamente con el símbolo, aunque menos alumnos pudieron completar esta tarea en comparación con el conteo básico, todavía muestra que algunos tienen la habilidad para asociar conteo con símbolos.

Símbolo Numérico, 13 niños lograron identificar correctamente los símbolos numéricos, un número moderado de alumnos pudo manejar esta tarea, mostrando comprensión en la identificación de símbolos numéricos.

Quién Va Ganando, 18 niños lograron completar esta tarea correctamente, esta categoría tuvo un buen desempeño, indicando que muchos alumnos pueden comprender y aplicar el concepto de comparar cantidades.

Por Cuánto, 21 alumnos pudieron resolver esta tarea correctamente, esta es la categoría con uno de los mejores desempeños, mostrando que la mayoría de los niños puede manejar problemas de comparación de cantidades con facilidad.

La gráfica muestra que los alumnos del grupo experimental tienen un buen desempeño en tareas básicas comparación de cantidades como "Quién Va Ganando" y "Por Cuánto". Sin embargo, enfrentan más dificultades en tareas que requieren la asociación de símbolos con números y en la identificación de símbolos numéricos.

Resultados de la línea base

Grupo Control:

Dada la alta proporción de alumnos que requieren apoyo, es crucial implementar estrategias pedagógicas más efectivas para mejorar su comprensión numérica.

Grupo Experimental:

Aunque solo el 11% ha alcanzado el nivel esperado, un mayor porcentaje (41%) está en desarrollo, indicando una mejor comprensión básica en comparación con el grupo control.

Las estrategias pedagógicas para abordar las necesidades específicas de cada grupo es: para el grupo control, centrarse en actividades básicas y repetitivas, mientras que para el grupo experimental, se integrará la música y otras metodologías innovadoras.

Durante el ciclo escolar se estará monitoreando el progreso de ambos grupos y ajustando las estrategias según sea necesario para asegurar una mejora continua en la comprensión y aplicación de los conceptos numéricos. Las mediciones que a continuación se presentan, se realizaron posterior a las implementaciones pedagógicas antes descritas, con una duración de un ciclo escolar, septiembre 2023 a mayo 2024

Aplicación 2

Grupo control

Cabe resaltar que las aplicaciones, tanto en el grupo control como experimental fueron realizadas por el investigador. Esta medición se realizó posterior a las intervenciones que vivieron tanto el grupo experimental como el control.

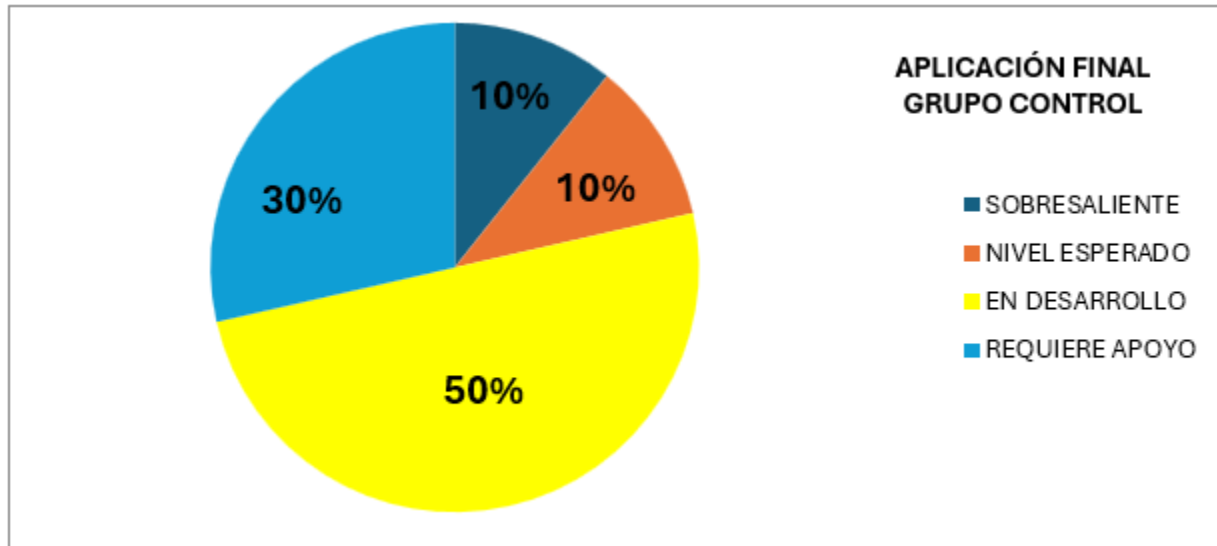


Diagrama 5
Elaboración propia

Tras la intervención tradicional, solo el 10% de los niños del grupo control alcanzaron el nivel sobresaliente. Esto indica que una minoría ha logrado una comprensión excepcional de los conceptos numéricos y puede aplicarlos con gran eficacia.

Otro 10% de los alumnos se encuentran en el nivel esperado, lo que significa que tienen una comprensión sólida y aplican los conceptos numéricos correctamente en la mayoría de las ocasiones.

El 50% del grupo control está en desarrollo, lo que indica que la mitad de los niños tiene una base inicial en conceptos numéricos, pero necesita mejorar para alcanzar un nivel esperado. Estos alumnos muestran potencial, pero requieren más práctica y orientación.

El 30% del grupo control requiere apoyo, indicando que casi una tercera parte de los estudiantes no ha logrado una comprensión básica de los conceptos numéricos y necesita asistencia adicional para progresar.

Los resultados del grupo control muestran una distribución variada de los niveles de comprensión numérica:

- **Sobresaliente (10%):** Una minoría demuestra un dominio completo de los conceptos numéricos.
- **Nivel Esperado (10%):** Otro pequeño porcentaje alcanza una comprensión sólida y correcta de los conceptos.
- **En Desarrollo (50%):** La mitad del grupo tiene una comprensión básica pero necesita mejorar.
- **Requiere Apoyo (30%):** Una parte significativa necesita apoyo adicional para alcanzar una comprensión básica.

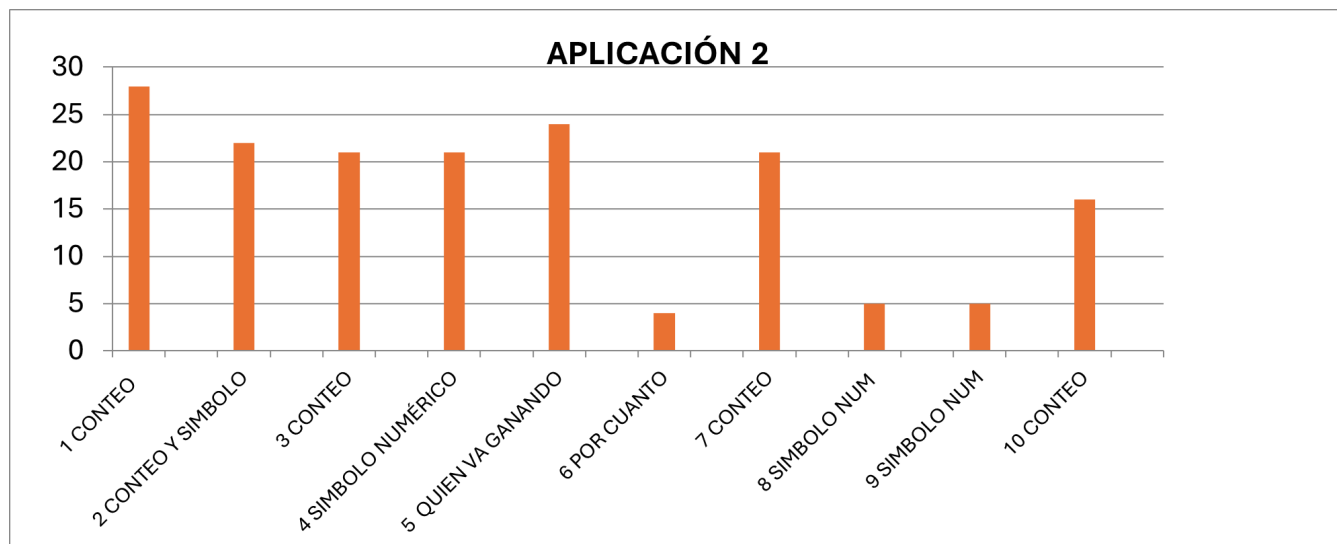


Diagrama 6
Elaboración propia

A continuación se describe cada una de las categorías y sus resultados en términos del número de alumnos que lograron cada objetivo.

Categorías Evaluadas:

Conteo, 28 alumnos lograron realizar el conteo correctamente, este es el objetivo con el mayor número de niños que lograron completarlo exitosamente.

Conteo y Símbolo, 23 alumnos lograron contar y asociar correctamente con el símbolo, la mayoría de los niños también pudieron manejar esta tarea, aunque un poco menos que el conteo solo.

Símbolo Numérico, 22 niños lograron identificar correctamente los símbolos numéricos, la capacidad para reconocer y utilizar símbolos numéricos es alta en este grupo.

Quién Va Ganando, 25 alumnos los niños pudieron determinar quién va ganando, los alumnos tienen buena comprensión de este concepto.

Por Cuánto, 2 alumnos pudieron resolver esta tarea correctamente, este es el objetivo con el menor número de alumnos que lo lograron, indicando una dificultad significativa en esta área.

La gráfica muestra que las áreas de conteo y quién va ganando son las más dominadas por los alumnos del grupo control, con la mayoría de ellos logrando estas tareas. Sin embargo, las tareas de "Por Cuánto" y "Símbolo o Número" son las más desafiantes, con muy pocos alumnos logrando completarlas correctamente. Esto sugiere que estas áreas requieren una mayor atención y métodos de enseñanza más efectivos para mejorar el rendimiento de los niños.

Aplicación 2

Grupo experimental

Al aplicar el instrumento de evaluación en el grupo experimental, los resultados fueron los siguientes:

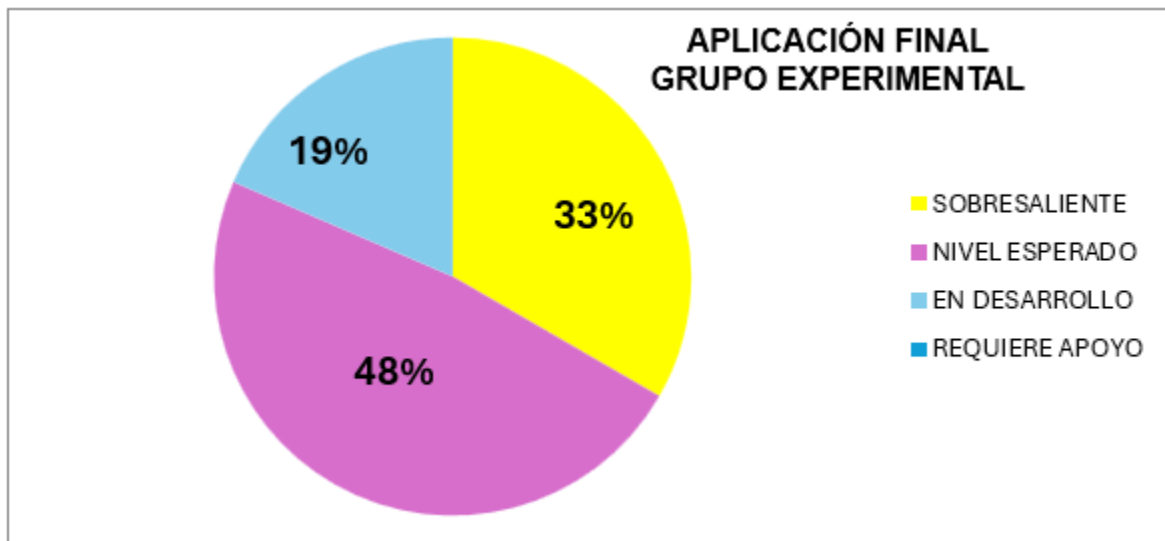


Diagrama 7
Elaboración propia

El 33% de los alumnos del grupo experimental alcanzaron el nivel sobresaliente. Esto indica que una tercera parte del grupo ha logrado una comprensión excepcional de los conceptos numéricos y puede aplicarlos con gran eficacia. Estos niños no solo entienden los conceptos, sino que también son capaces de comunicar sus resultados de manera precisa y rápida.

El 48% del grupo experimental se encuentra en el nivel esperado, lo que significa que casi la mitad de los niños tiene una comprensión sólida y aplica los conceptos numéricos correctamente en la mayoría de las ocasiones. Estos niños tienen una base fuerte, pero pueden mejorar en términos de precisión y evitar errores menores.

El 19% del grupo experimental está en desarrollo, lo que indica que una minoría de los niños tiene una base inicial en conceptos numéricos, pero necesita mejorar para alcanzar un nivel esperado.

Los resultados del grupo experimental muestran una distribución variada de los niveles de comprensión numérica:

- **Sobresaliente (33%):** Una tercera parte del grupo demuestra un dominio completo de los conceptos numéricos, indicando un rendimiento excelente.
- **Nivel Esperado (48%):** Casi la mitad del grupo tiene una comprensión sólida y aplica los conceptos correctamente, aunque con algunos errores menores.
- **En Desarrollo (19%):** Una minoría del grupo tiene una comprensión básica, pero necesita mejorar significativamente para alcanzar un nivel esperado.

Estos resultados sugieren que mientras una parte significativa del grupo está en niveles aceptables (sobresaliente y nivel esperado), hay un porcentaje notable de estudiantes que necesitan apoyo adicional para mejorar sus habilidades numéricas.

A continuación, se describe cada una de las categorías y sus resultados en términos del número de alumnos que lograron cada objetivo.

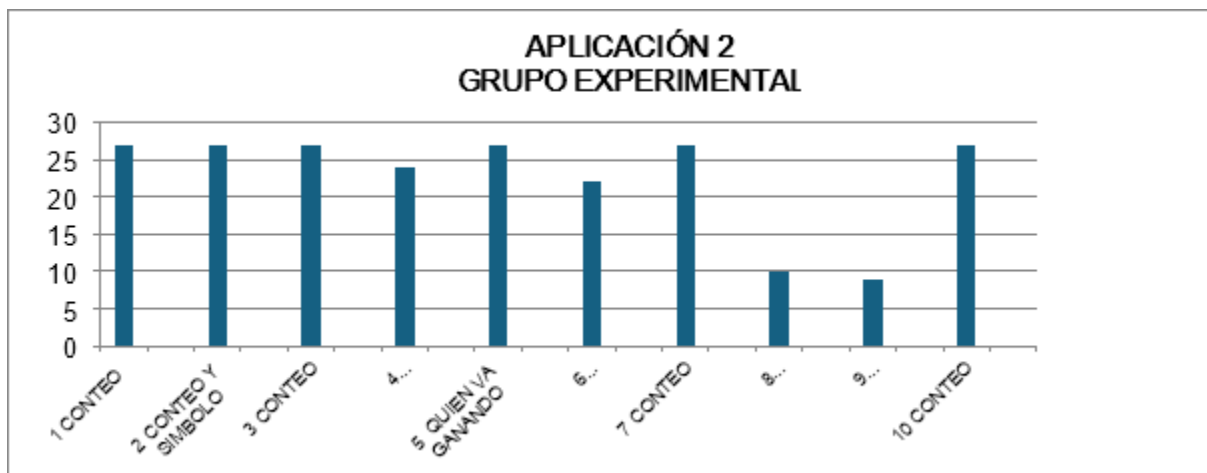


Diagrama 8
Elaboración propia

Conteo: 27 niños lograron realizar el conteo correctamente, este es uno de los objetivos con el mayor número de niños que lograron completarlo exitosamente.

Conteo y Símbolo: 26 alumnos lograron contar y asociar correctamente con el símbolo, la mayoría de los niños también pudieron manejar esta tarea con éxito.

Símbolo Numérico, 25 niños lograron identificar correctamente los símbolos numéricos, la capacidad para reconocer y utilizar símbolos numéricos es alta en este grupo.

Quién Va Ganando, 22 niños pudieron determinar quién va ganando, los alumnos tienen una buena comprensión de este concepto, como lo demuestra el alto número de éxitos.

Por Cuánto, 18 niños pudieron resolver esta tarea correctamente, aunque menor que en otras categorías, un número considerable de alumnos aún logró esta tarea.

La gráfica muestra que las áreas de conteo, conteo y símbolo, y quién va ganando son las más dominadas por los alumnos del grupo experimental, con la mayoría de ellos logrando estas tareas. Sin embargo, las tareas de "Símbolo y Número" y "Símbolo o Número" son las más desafiantes, con menos estudiantes logrando completarlas correctamente. Esto sugiere que estas áreas requieren una mayor atención.

Discusión

El análisis de los resultados recolectados entre las aplicaciones diagnósticas o iniciales y las finales o post intervención nos permiten realizar las siguientes observaciones:

La gráfica muestra los resultados de la primera aplicación de la evaluación en los grupos 3°A (control) y 3°B (experimental).

A continuación se detalla el desempeño de los estudiantes en cada una de las categorías evaluadas:

Conteo

3°A (Control): 25 niños lograron realizar el conteo correctamente.

3°B (Experimental): 20 alumnos lograron realizar el conteo correctamente.

Ambos grupos muestran un buen desempeño en el conteo básico, aunque el grupo control tiene una ligera ventaja.

Conteo y Símbolo

3°A (Control): 5 niños lograron contar y asociar correctamente con el símbolo.

3°B (Experimental): 10 alumnos lograron esta tarea.

El grupo experimental tiene un mejor desempeño en esta categoría, sugiriendo una mayor habilidad para asociar conteo con símbolos.

Símbolo Numérico

3°A (Control): 1 niño logró identificar correctamente los símbolos numéricos.

3°B (Experimental): 10 alumnos lograron esta tarea.

El grupo experimental muestra una mayor habilidad en la identificación de símbolos numéricos.

Quién Va Ganando

3°A (Control): 1 niño logró completar esta tarea correctamente.

3°B (Experimental): 8 alumnos lograron esta tarea.

El grupo experimental tiene un mejor desempeño en la comprensión y aplicación del concepto de comparar cantidades.

Por Cuánto

3°A (Control): 2 niños lograron resolver esta tarea correctamente.

3°B (Experimental): 10 alumnos lograron esta tarea.

El grupo experimental tiene una mayor habilidad en problemas de comparación de cantidades.

La comparación entre los grupos control 3°A y experimental 3°B en la aplicación inicial muestra que:

El grupo control (3°A) tiene un mejor desempeño en tareas específicas como el conteo y la identificación de símbolos numéricos.

El grupo experimental (3°B) muestra una mayor habilidad en la asociación de conteo con símbolos y en la comprensión y aplicación del concepto de comparar cantidades.

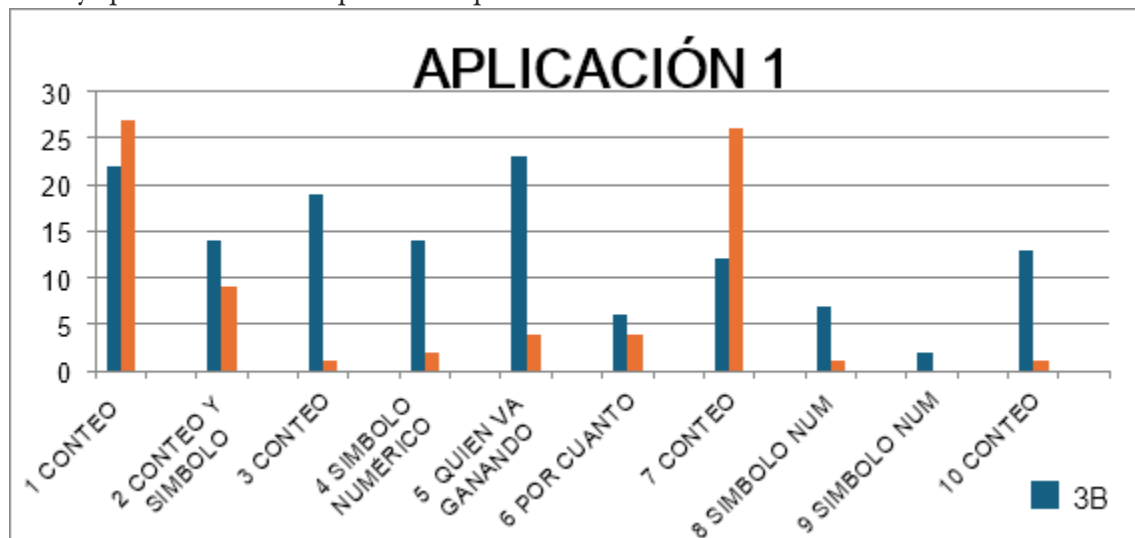


Diagrama 9
Elaboración propia

Análisis Comparativo aplicación 1 y 2:

Sobresaliente: Ambos grupos carecen de alumnos en esta categoría, lo que indica que ninguno de los grupos mostró un dominio completo de los conceptos evaluados.

Nivel Esperado:

Grupo Experimental: 3 alumnos

Grupo Control: 0 alumnos

El grupo experimental tiene una pequeña ventaja al tener algunos alumnos que alcanzaron un nivel de comprensión y aplicación correcto de los conceptos, mientras que el grupo control no tiene ninguno en esta categoría.

En Desarrollo:

Grupo Experimental: 11 alumnos

Grupo Control: 3 alumnos

El grupo experimental tiene una mayor proporción de alumnos que muestran una comprensión básica pero con algunas lagunas.

Requiere Apoyo:

Grupo Experimental: 13 alumnos

Grupo Control: 25 alumnos

El grupo control tiene una mayor proporción de alumnos que necesitan apoyo significativo, lo que sugiere que tienen mayores dificultades para comprender los conceptos evaluados en comparación con el grupo experimental.

Conclusión

La comparación muestra que el grupo experimental tiene un mejor desempeño general en la primera aplicación en comparación con el grupo control. El grupo experimental tiene alumnos en la categoría de "Nivel Esperado" y una mayor proporción en "En Desarrollo", mientras que el grupo control tiene una mayoría significativa en "Requiere Apoyo". Esto sugiere que el grupo experimental está mejor preparado o tiene una mejor comprensión inicial de los conceptos evaluados, debido a que la mitad de estos alumnos cursaron el 2° de Educación Preescolar.

Tabla 9

3°B Grupo Experimental		3°A Grupo Control	
EV. INICIAL		EV. INICIAL	
GRUPO	TOTAL	GRUPO	TOTAL
SOBRESALIENTE	0	SOBRESALIENTE	0
NIVEL ESPERADO	3	NIVEL ESPERADO	0
EN DESARROLLO	11	EN DESARROLLO	3
REQUIERE APOYO	13	REQUIERE APOYO	25

Elaboración propia

En la gráfica se comparan los resultados de dos grupos, 3°A (grupo control) y 3°B (grupo experimental), en una aplicación final.

1. **Conteo:** El grupo experimental tiene un conteo significativamente mayor que el grupo control.
2. **Conteo y símbolo:** El grupo experimental también supera al grupo control.
3. **Conteo:** Nuevamente, el grupo experimental tiene mejores resultados que el grupo control.
4. **Símbolo numérico:** En esta categoría, ambos grupos tienen resultados similares, aunque el grupo experimental está ligeramente por encima.

5. **Quién va ganando:** El grupo experimental obtiene mejores resultados que el grupo control.
6. **Por cuánto:** El grupo control tiene una puntuación mucho menor en comparación con el grupo experimental.
7. **Conteo:** El grupo experimental tiene una ventaja considerable sobre el grupo control.
8. **Símbolo numérico:** Resultados similares para ambos grupos, con una ligera ventaja para el grupo experimental.
9. **Símbolo numérico:** Aquí, el grupo control supera al grupo experimental.
10. **Conteo:** Finalmente, el grupo experimental tiene resultados superiores al grupo control.

El grupo 3°B tiende a tener mejores resultados en la mayoría de las categorías en comparación con el grupo 3°A. Esto podría indicar una mejor preparación o comprensión del material por parte del grupo 3°B en esta aplicación final.

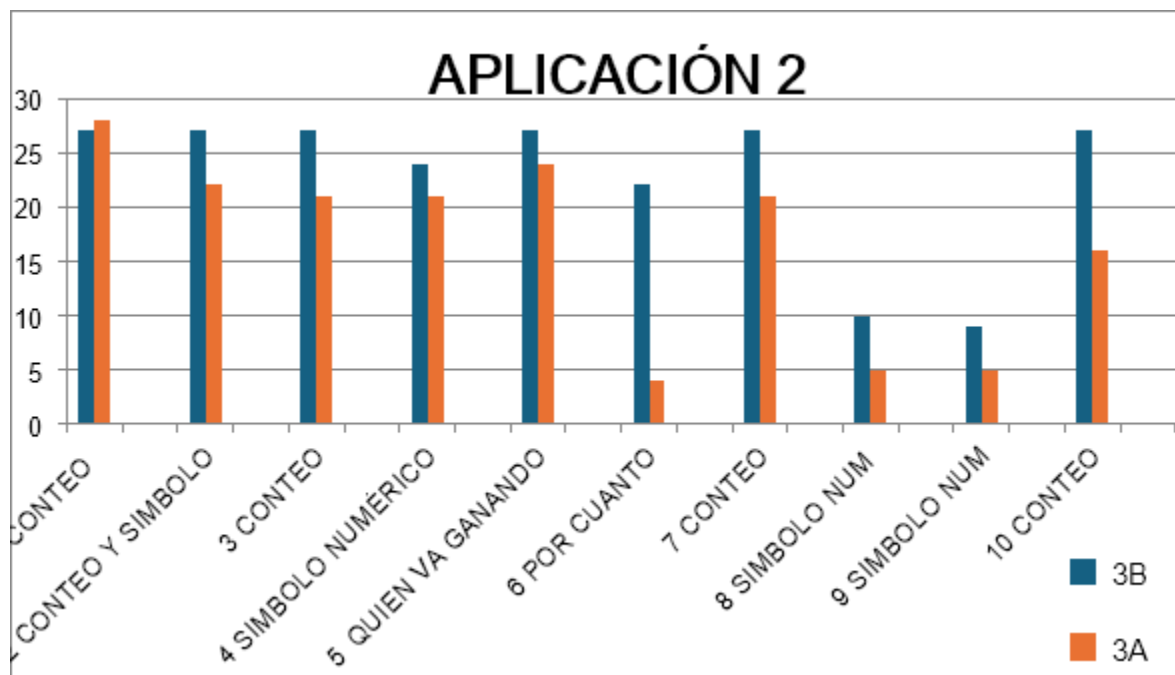


Diagrama 10
Elaboración propia

Análisis Comparativo

1. Sobresaliente

- 3°A: 3 alumnos
- 3°B: 9 alumnos

El grupo experimental 3°B tiene significativamente más alumnos en la categoría Sobresaliente comparado con el grupo control 3°A.

2. Nivel Esperado

- 3°A: 3 alumnos
- 3°B: 13 alumnos

El grupo experimental 3°B supera al grupo control 3°A en 10 alumnos en la categoría Nivel Esperado.

3. En Desarrollo

- 3°A: 14 alumnos

- 3°B: 5 alumnos

El grupo control 3°A tiene muchos más alumnos en la categoría En Desarrollo en comparación con el grupo experimental 3°B.

4. Requiere Apoyo

- 3°A: 8 alumnos
- 3°B: 0 alumnos

Ningún alumno del grupo experimental 3°B está en la categoría Requiere Apoyo, mientras que en el grupo control 3°A hay 8 estudiantes que necesitan apoyo.

El grupo experimental (3°B) muestra mejores resultados en las categorías de Sobresaliente y Nivel Esperado en comparación con el grupo control (3°A). Además, el grupo 3°B tiene menos alumnos en las categorías En Desarrollo y Requiere Apoyo. Esto indica que el grupo experimental ha logrado un rendimiento superior en la segunda aplicación.

Tabla 11

3B		3A	
EV. FINAL		EV. FINAL	
GRUPO	TOTAL	GRUPO	TOTAL
SOBRESALIENTE	9	SOBRESALIENTE	3
NIVEL ESPERADO	13	NIVEL ESPERADO	3
EN DESARROLLO	5	EN DESARROLLO	14
REQUIERE APOYO	0	REQUIERE APOYO	8

Elaboración propia

Diferencias en el Progreso Entre Grupos Experimental y Control:

En la primera aplicación (evaluación inicial), el grupo experimental (3°B) ya mostraba un mejor rendimiento que el grupo control (3°A). Esto se reflejó en la cantidad de alumnos que alcanzaron el "Nivel Esperado" y en una mayor proporción en la categoría "En Desarrollo", mientras que el grupo control tuvo una mayoría significativa en "Requiere Apoyo".

En la segunda aplicación (evaluación final), el grupo experimental avanzó de manera significativa, destacándose en las categorías superiores. Tuvo un mayor número de alumnos en "Sobresaliente" (9 alumnos) y "Nivel Esperado" (13 alumnos), mientras que ningún alumno quedó en "Requiere Apoyo". Por otro lado, el grupo control solo alcanzó 3 alumnos en "Sobresaliente" y "Nivel Esperado", y aún tuvo 8 alumnos en "Requiere Apoyo".

La metodología implementada en el grupo experimental, que incluyó cantos para facilitar el aprendizaje de conceptos matemáticos, parece haber tenido un impacto positivo en el dominio de estos conceptos. Esto se observa en la significativa reducción de alumnos en "Requiere Apoyo" y en el aumento de aquellos en "Sobresaliente" y "Nivel Esperado".

Los cantos probablemente mejoraron la comprensión, retención y aplicación de conceptos básicos de matemáticas, haciéndolos más accesibles y atractivos para los alumnos.

En el análisis de categorías específicas, como "Conteo" y "Símbolo Numérico", el grupo experimental 3°B tuvo mejores resultados en la mayoría de las categorías en comparación con el grupo control 3°A, lo que sugiere que el enfoque basado en cantos también pudo haber facilitado una comprensión más profunda de aspectos específicos de las matemáticas.

Los resultados sugieren que el uso de cantos como herramienta para la enseñanza de las matemáticas en educación preescolar favoreció un aprendizaje más efectivo y duradero en el grupo experimental. Los alumnos

de 3°B lograron un avance significativo entre la primera y segunda aplicación, logrando una mayor proporción de estudiantes en niveles de competencia más altos en la evaluación final.

Esta estrategia puede considerarse una opción efectiva y adecuada para mejorar el aprendizaje de conceptos matemáticos en preescolar, dado el impacto positivo en el rendimiento de los alumnos del grupo experimental frente al grupo control.

Estos logros en el grupo experimental resaltan el potencial de los cantos como herramienta pedagógica, promoviendo una comprensión más profunda de las matemáticas y un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante para los estudiantes de preescolar.

Referencias

- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio. Eufonía. Didáctica de la música. https://www.researchgate.net/publication/287489762_La_Pedagogia_de_la_Creacion_Musical_otro_enfoque_de_la_educacion_musical_2010
- Benitez, M., Diaz, A., Sarli L., Bossio, M. y Justel, N. (2018, 09 de Abril) Las clases de música mejoran la memoria en niños preescolares. Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology, 12 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439655913011>
- Cámara, I., (2004), La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. Revista de Psicodidáctica, 17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501708>
- Canticos. (2021, 26, Octubre). Benji tiene hambre. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iZOoWF2dh1M>
- Divertimate García. (2018, 04, Mayo). Amo las restas. [video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?v=kcam77nnkIY&feature=shared>
- El Reino Infantil. (2016, 16, Marzo). Cantando los números. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pSqnI2eSu9Y>
- El Reino Infantil. (2019, 25, Febrero). Cinco monitos. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ap0G1n0NIzM>
- Fuenlabrada, V. (2009) ¿Hasta el 100? ¡No! ¿y las cuentas? ¡tampoco! Entonces... ¿qué? SEP. <https://issuu.com/hebeliasolis/docs/fuenlabrada>
- Fustinoni, O., (2016, 15 abril). La música: química, emoción y cerebro. Química Viva, 15(1), 4-6. <https://www.redalyc.org/pdf/863/86347589002.pdf>
- Hernández, E. y Rodriguez, R., (2023), La importancia de los Cantos en Educación Preescolar como apoyo en la enseñanza de las Matemáticas, Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar, Vol.7 Núm. 6. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9287>
- Herrera, M., (2021), El papel de las creencias de los padres en la participación familiar, Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana, Número 11, págs.168-179. <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/62>
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. Educatio Siglo XXI, 20, 213-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
- Little Baby Bum en Español. (2014, 27, Agosto). Cinco Patitos [video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?v=5ipalNwf5iY&feature=shared>
- Palomino, R., (2020), Desarrollo del pensamiento lógico matemático en el nivel inicial, Universidad Nacional de Tumbes, <https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/1981>
- Piaget, J., (1964), Génesis del número en el niño, Editorial Guadalupe. Argentina, p. 26.
- Sarget, M.A. (2003). La música en Educación Infantil: estrategias cognitivo-musicales. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de Albacete. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/221834>
- SEP. (2005). Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen 1. PEP.
- SEP. (2023). Estrategia Nacional de Formación Continua 2023.

Super Simple en Español. (2017, 8, Noviembre). ¿Cuántos Dedos? [video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?v=VM1enUfi0BI&feature=shared>

SEP, (2018), Manual de Habilidades Básicas en lectura, escritura y conteo Educación Preescolar.

SEP, Mi Álbum 3° Preescolar, <https://libros.conaliteg.gob.mx/2021/K3MAA.htm>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839005>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Rocío Rodríguez Rico

**El Canto en Educación Preescolar: apoyo en la enseñanza
de las matemáticas; juego, aprendizaje y diversión**
**Singing in Preschool Education: support in teaching
mathematics; game, learning and fun**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0379>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Entretejidos de la educación propia. Memoria, sabiduría, política y re-existencia Nasa

Interwoven aspects of own education. Memory, wisdom, politics, and Nasa re-existence

Arnulfo Hurtado Cerón

Universidad de Antioquia, Colombia

arnulfo.hurtado@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3519-3266>

Vladimir Betancur Arias

Universidad de Antioquia, Colombia

vladimir.betancur@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-1413-2405>

Luz Adriana Puni Nene

Universidad de Antioquia, Colombia

adriana.puni@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0009-0001-2030-2861>

Recepción: 10 Febrero 2025

Aprobación: 13 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo, presenta los resultados de la investigación *Entretejidos del Programa de Educación Bilingüe Intercultural de los Pueblos del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC. Posicionamiento político y social en Colombia*; el cual tuvo como propósito, analizar en clave decolonial desde la *Úus kíp̄x tandxi 'na* [investigación en espiral], los trenzamientos de la Educación Propia del pueblo Nasa del Cauca, Colombia. Resalta la Educación Propia como un proceso político que ha dirigido sus esfuerzos de lucha y resistencia hacia la re-existencia y pervivencia de las diversas comunidades que lo integran. Así, la educación Nasa se basa en relaciones profundas con todos los aspectos de su vida, arraigada en su cosmoexistencia, sustentándose en una interconexión intercultural con todos los seres vivos que comparten la madre tierra. Desde esta base, se sigue resistiendo a la influencia de la modernidad/colonialidad en el territorio ancestral.

Palabras clave: Decolonialidad, Educación Propia, Re-existencia, Espiritualidad, Interculturalidad.

Abstract

This article, presents the results of the research, *Interwoven Aspects of the Bilingual Intercultural Education Program of the Indigenous Peoples of the Regional Indigenous Council of Cauca-CRIC. Political and social positioning in Colombia*; the purpose of which was to analyze, in a decolonial key from the *Úus kíp̄x tandxi 'na* [spiral research], the intertwining of the own education of the Nasa people of Cauca, Colombia. Highlights the own education, as a political process that has directed efforts of struggle and resistance toward the re-existence and survival of the various communities that integrated it. This is how Nasa education is based on deep relationships with all aspects of their life, rooted in their cosmoexistence, supported by an intercultural interconnection with all living beings sharing mother earth. From this basis, resistance to the influence of modernity/coloniality in the ancestral territories continues.

Decoloniality, Own education, Re-existence, Spirituality, Interculturality

Keywords: Decoloniality, Own education, Re-existence, Spirituality, Interculturality.

Introducción

Este artículo, resultado de la investigación Entretejidos del Programa de Educación Bilingüe Intercultural de los pueblos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC); surge de un interés por corazonar el colonialismo como proceso histórico inconcluso, el cual ha dejado heridas en los pueblos originarios desde la invasión, sometiéndoles a lógicas civilizatorias occidentales, imponiéndoles instituciones y modelos educativos, generando impactos negativos para la pervivencia del pueblo Nasa en el Cauca, Colombia, en relación a la cultura, vidas colectivas, territorios y seres espirituales. Durante tan traumático proceso, la resistencia nativa estuvo dirigida hacia la defensa de la madre tierra, considerada por los originarios como fuente de vida para todos los seres. En su sentir y su pensar, conciben que el territorio no les pertenece, simplemente son parte de él. Todo, desde la lengua hasta la música, las danzas, las artes y los saberes, se originan en la madre tierra, quien ha sido su maestra.

Pretende evidenciar características de la Educación Propia (en adelante EP) Nasa, sus sueños, saberes, memorias, y relacionamientos con el proceso político-organizativo de los pueblos CRIC, que rompe con el antropocentrismo y el logocentrismo, ofreciendo un abordaje decolonial, develando prácticas y representaciones encubiertas, negadas, que re-existen a la imposición civilizatoria.

Desde tiempos milenarios, la EP se ha sustentado en las Leyes naturales y de origen que entrelazan su cosmoexistencia (Guerrero, 2012), y han guiado al pueblo Nasa en su búsqueda de una convivencia armónica. Este proyecto se orientó desde la siguiente pregunta: ¿Cómo han sido los entretejidos del Programa de Educación Bilingüe Intercultural de los pueblos CRIC, como estrategia de posicionamiento político y social en Colombia?

A nivel metodológico, investigamos en clave del pensamiento de vida Nasa, corazonado y cateado desde la Ûus kipx tandxi'na [investigación en espiral][2], apoyándonos en la perspectiva decolonial (Walsh, 2005), (Mignolo, 2007), (Quijano, 2020), (Lander, 2000), (Maldonado, 2008). Desde sus orígenes, el pensamiento Nasa ha permanecido interconectado con el legado de los ancestros y los espíritus de la madre tierra sin fragmentar el tiempo y la realidad en pasado, presente y futuro de manera lineal, separada, progresiva, como lo concibe occidente.

Para conocer el entramado de la educación propia, ésta investigación orientada por varios Thê wala [médicos(as) tradicionales], se encaminó corazonando desde el Ip'kat [fogón], y armonizando la palabra con Yûbeka [aguardiente propio] al brindarla a los espíritus de la madre, a comuneros(as), dinamizadores(as) educativos(as) y autoridades propias para palabrandar fluidamente.

La EP, comprendida como “una de las principales luchas para salvaguardar la vida, el territorio, la cultura, el gobierno propio y la autodeterminación del pueblo Nasa” (Asociación de Cabildos Ukawe'sx Nasa Çxhab, 2023, p. 15), implica educar para la vida, heredando la sabiduría de la madre tierra para convivir armónicamente con todos los seres vivos que la habitan, recibiendo su energía a través del cuerpo. Para Bolaños y Tatay (2012), esta perspectiva reivindica la historia, saberes, lenguas, cosmovisión y todo conocimiento que permita apartarse de currículos occidentales y evangelizadores, resignificando tecnologías y conocimientos externos para fortalecer lo propio y el proceso político-organizativo.

La interculturalidad, un proceso político para generar diálogos contrahegemónicos, surge desde los 90 en el ámbito educativo, especialmente en la educación escolar indígena, para promover diálogos entre culturas racializadas en Latinoamérica. Implica apertura a las diferencias culturales y lingüísticas, respeto a la diversidad, búsqueda del consenso y reconocimiento del desacuerdo, además de construir nuevos modelos de relación social y democracia (Ferrão, 2010; Walsh, 2012); Marín, 2023). Sin embargo, las propuestas interculturales actuales deben analizarse críticamente, pues podrían basarse en posturas asimilacionistas e integracionistas que no aborden problemas estructurales como la desigualdad, el racismo, el exterminio de pueblos y la violencia epistémica.

Madre tierra, corazonada como la casa grande que acoge a todas las comunidades de seres que en ella habitan, según Molina (2015) es el corazón donde se entretejen la vida y el pensamiento, el hogar de los espíritus. Para este pueblo, el territorio no es simplemente un espacio delimitado, ni la superficie, abarca todo cuanto existe: plantas, animales, piedras, montañas, ríos y humanos; configurándose como principio cosmovivencial (Guerrero, 2016).

La reexistencia, según Albán (2013), es la potencialidad que tienen las comunidades para re-significar la cotidianidad y confrontar la realidad impuesta por el proyecto hegemónico, que ha inferiorizado y silenciado a los pueblos. Busca de-construir las lógicas del poder y encontrar, en las culturas indígenas y afrodescendientes, las claves organizativas, productivas, alimentarias, rituales y estéticas que dignifiquen la vida.

Para dar cuenta de los entretejidos de la EP Nasa, abordamos cuatro temas relacionados con la historia y memoria de los procesos reivindicativos relacionados con el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), dando cuenta de los fundamentos de este proyecto político, sus re-existencias y articulaciones, y proponiendo conclusiones que trenzan experiencias y sabidurías de las personas con quienes conversamos, así como de los procesos en los cuales están insertas.

Üs kipx tandxi'na. Una metodología de investigación en espiral

Para el pueblo Nasa, y otros de la zona andina y amazónica, la vida y el tiempo son una doble espiral ligada a diferentes dimensiones de la existencia, donde el vientre materno es la primera casa del Wêt wêt fxi'zenxi [vivir sabroso], iniciando allí el desenvolvimiento de la existencia humana y la cultura. En el momento del nacimiento, el cordón umbilical es plantado en Uma Kiwe [la madre tierra], cerca del Ip'kat [fogón], enraizando la semilla a ella, a él y a la comunidad. Así, en conexión con Uma Kiwe, se piensa, se interpreta, se lee el mundo y se comprenden los acaeceres que circundan entorno a la cotidianidad, a las prácticas culturales, los rituales, la política propia, la ley de origen desde Uma y Tay [ancestros creadores del mundo], la EP y la medicina ancestral, todos equilibradores del Wêt wêt fxi'zenxi en el territorio, con alegría y armonía con la comunidad y la madre tierra, donde el espacio-tiempo se comprende de manera espiralada, retroproyectiva, e interculturatural, a través del habitar el territorio en un pasado-presente-futuro constante, que regresa sobre su propia experiencia colectiva para seguir avanzando. Por tal motivo, esta indagación se desarrolló desde la Üs kipx tandxi'na (ver figura 1).



Figura 1.

Úus kipx tandxi 'na. Metodología de investigación en espiral.
Elaboración propia, 2024.

El símbolo de la espiral está presente en nuestras huellas dactilares, en los átomos, el ADN, las galaxias, las plantas y los huracanes. Para muchos pueblos, representa una forma de comprender y habitar el mundo: un pensamiento que retrocede para avanzar, que retorna sobre experiencias, conocimientos y saberes reflexionados colectivamente en constantes redondeos. Así, se afronta el presente proyectándose hacia el futuro, pero corazonado como ese espacio de atrás, ese “tiempo no pasado” (Calderón, 2017, p. 30).

Por lo tanto, los métodos de investigación social liberadora, como el conocimiento tejido desde allí, necesitan trascender la técnica y los sentidos occidentales, proponiendo acciones decolonizadoras, corazonadas, que respondan a las representaciones propias, rompan con el utilitarismo y la funcionalidad científica a la civilización capitalista construyendo con las mismas comunidades herramientas, sabidurías y puentes hacia los buenos convivires.

La decolonialidad no es una metodología ni un conjunto de técnicas, tampoco una doctrina, un paradigma o un invento posmoderno, se escinde del positivismo, de las corrientes más ortodoxas del materialismo, propone maneras otras de hacer ciencia agrietando la misma comprensión sobre qué es ciencia, para qué, para quién y desde dónde, haciendo críticas profundas a la modernidad/colonialidad -basamento de la civilización capitalista-, e identificándola como un mecanismo más de dominación, según afirma Gómez “Por eso, muchos de los pueblos originarios recuerdan la ciencia como un instrumento colonial, una herramienta que los desacreditó, apoyó la dominación racista y justificó los peores excesos del colonialismo” (2016, p. 5).

Políticamente, la investigación decolonial busca develar lo que las ciencias sociales modernas han ocultado, reconstituyendo conocimientos destituidos, pertinentes para la realidad actual (Mignolo, 2021). Esta opción crítica analiza la estructura del orden mundial colonial, gestado en los siglos XVI y XVII con la invasión e invención de América (O’Gorman, 1984), trayendo consigo discursos y prácticas ideológicas para controlar

subjetividades e imponer autoridad sobre culturas consideradas inferiores por la sociedad eurocéntrica (Gómez, 2016). Así, los saberes en la EP Nasa, desde el PEBI del CRIC, fortalecen cultura, autonomía, defensa del territorio y formación político-organizativa.

La conquista, y sus distintas violencias -relacionadas con la jerarquización, el despojo, la homogenización, la evangelización, el encubrimiento del otro (Dussel, 1994) y el exterminio cultural, características propias de la lógica occidental- han dado forma a la modernidad. Esta, según Mignolo, “es una narrativa europea que tiene una cara oculta y más oscura: la colonialidad. En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad; sin colonialidad no hay modernidad” (2000, p. 57). Por lo tanto, para reconocer críticamente las sabidurías-conocimientos Nasa que entrañan a la EP, pasándolas por el corazón, nos hemos orientado desde la práctica cultural fundamentada en el Ip’kat (fogón), ubicado en el suelo del centro de la cocina y conformado por tres piedras que representan la familia: padre, madre e hijo(a). Este espacio de socialización ofrece consejo, orienta y acoge las inquietudes en diálogo, en busca de respuestas; allí se encuentra la luz, el alimento y el afecto. De tal manera, con el permiso de la comunidad y de los seres espirituales, se conversó abiertamente con mayores(es) y dinamizadores(as) educativos(as) del territorio, buscando catear cómo era antes de la invasión, qué ocurrió luego en la colonia, cómo la colonialidad ha re-existido en el tiempo hasta hoy, y cuáles han sido las apuestas del PEBI para enfrentar el proyecto de muerte.

Esto lo hicimos caminando la palabra y armonizándola con el Yúbeka (aguardiente destilado de la caña de azúcar) en distintos espacios comunitarios, como en el Ip’kat (fogón), asambleas y congresos. Además, recorrimos diversos territorios comunitarios con el propósito de esta indagación. El Yúbeka, culturalmente, se utiliza para brindar a las fuerzas cósmicas y pedirles permiso, alegrarlas y refrescar las energías presentes, permitiendo dialogar con confianza. De no hacerse así, se irrespetarían las fuerzas espirituales y los ancestros guías del pueblo, lo que podría desembocar en la desarmonización de la palabra o en el no florecimiento de la misma.

Con la intención de entrelazar sabidurías, conocimientos, teorías, así como experiencias, dudas y sentires corazonados, recurrimos al Nees um, o tejido de sabiduría: un camino metodológico que se entreteje a través del diálogo de saberes y la vivencia de encuentros comunitarios. Desde el inicio de la investigación, este proceso estuvo acompañado por un Thê wala, quien, guiado por el caminar de la luna (calendario propio) y las señales de los seres espirituales, indicó los momentos propicios para el diálogo.

El proceso de triangulación-entretejido emergió desde estas prácticas, como una metodología ancestral y crítica enraizada en el Nees um. En ella entrelazamos la palabra caminada, los sentires corazonados y las voces de mayores(es) y dinamizadores(as) educativos(as) del territorio. La guía del Thê wala permitió armonizar los saberes recolectados, y mediante el Yúbeka, se crearon condiciones de confianza para el diálogo. Estos saberes fueron luego entretejidos con teorías propias del pueblo Nasa, teoría general existente y experiencias vividas, dando forma a los hallazgos y a la construcción de este artículo.

Historia, memoria y procesos reivindicativos del PEBI

Antes de la invasión, el pueblo Nasa ya habitaba el territorio Caucano sustentando cosmogónicamente el sentido de la vida en la Ley de Origen[3], como principio integral de su acción colectiva, orientando la coexistencia con la madre tierra y sus seres desde los mandatos de la Ley Natural[4], que incluyen espíritus y autoridades cósmicas; estos principios dirigen la existencia del mundo estableciendo una conexión continua entre todos los seres a través de las prácticas culturales y las sabidurías tejidas con su cosmovivencia, comprendida no como una simple cosmovisión,

[...] una forma de ver cognitivamente el mundo a la manera de la epistemología, sino en clave de sabiduría, para la cual es también cosmovivencia, un conocimiento que se hace en la vivencia concreta de nuestro existir como parte de este infinito cosmos, y se teje en nuestros cotidianos territorios del vivir. (Guerrero, 2012, p. 208)

Esto le ha permitido a la gente Nasa sembrar una forma de educación que honra a la madre tierra, las comunidades de seres vivos y los espíritus, es decir, una “educación propia intercultural[5]”, manteniendo una profunda interrelación comunicativa espacio-temporal con múltiples seres para la existencia armónica y equilibrada. Partiendo desde las profundidades de la Ley de origen y su cosmoexistencia, este pueblo ha re-creado un sistema educativo propio e intercultural, arraigado a su cultura, adaptado a su territorialidad.

En este sentido, antes de la llegada de la gente Guagás (llegados de ultramar, “blancos”) no habían escuelas ni salones, pero sí sabidurías, conocimientos y tecnologías propias suficientes para el mantenimiento de la vida en armonía; no es cierto que los pueblos originarios carecieran de textos para dar cuenta de sus historias o pensamientos, por el contrario, desde siempre han tenido otras textualidades, en las piedras, las cerámicas, los tejidos, las danzas y los cantos, así, retomamos

[...] el sentido del texto como un hacer, juntar y tejer algo en red (Arnold y Yapita, 2005: 14). [...] las textualidades son redes formadas entre campos de interacción simbólica y usualmente pluricomunicativa. A su vez, estos campos pueden expresarse en los espacios físicos o soportes en que se materializan una o múltiples textualidades. En este orden de ideas, un libro convencional suele ser un tipo de campo en el que prevalecen códigos fonéticos. (Rocha, 2018, p. 22)

La EP comienza desde antes del embarazo de la madre, encuentra luz y calor en el fogón, toma forma desde la casa, conviviendo en familia, escuchando a mayores y mayores, esta se refuerza con la alimentación y la medicina, se aprende haciendo, sembrando, tejiendo, recorriendo, trabajando en comunidad y en comunicación con la madre tierra, es oral aunque grafica ideas complejas en otras textualidades, es sobre todo práctica, se transmite desde el respeto y la cosmovivencia, fortalece la solidaridad, la identidad, enraza las relaciones comunitarias; siguiendo a la Asociación de Cabildos Ukawé'sx Nasa Çxhab, “El primer espacio donde se vivencia el Um Nees (pedagogía natural) es Uma Kiwe (abuela tierra), ya que es ella la que teje permanentemente la vida. Gracias a ella existen otros espacios que permiten tejer el Nees[6]” (2023, p. 57).

Al alrededor del fogón familiar se dan los primeros consejos a las semillas que retoñan, como se hace también con quienes ya retoñaron, allí se aprende, se orienta a pensar bien, fresco, a defender lo propio desde el origen, se comparten las historias, la lengua, el alimento, la alegría, el dolor, y el resultado del trabajo, en Nasa Yuwe se le llama Khuuq Ka't [Familia Fogón]

Los primeros que dinamizan el proceso del despertar de las semillas de vida, es la familia, quienes garantizan el cuido, [...] acompañamiento-formación y valoración de los Kiwe Fxiw Luux en su primeras vivencias, espacios y momentos de vida. De esta manera las familias y dinamizadores hacen posible la vivencia de los tejidos: Ki's Ksxa'w (tejido espiritual), Dxi'j Txikna (tejido político), Nees Um (tejido pedagógico) y Tacejxa (tejido administrativo), operativizando así el SEIP. (Asociación de Cabildos Ukawé'sx Nasa Çxhab, 2023, p. 61)

Desde el comienzo del nuevo ser, y luego de su nacimiento, en la familia con los mayores y las mayores “van despertando los diferentes dones, capacidades, habilidades y características especiales que tendrá la nueva semilla, gracias a la orientación que la misma naturaleza hace a través de los sueños y señas como sabiduría natural del Nees” (Asociación de Cabildos Ukawé'sx Nasa Çxhab, 2023, p. 40).

Cada pueblo tiene su propio sentir, pensar, y sus formas de investigar surgen de allí, desde sus contextos y culturas, por lo tanto, para comprender los entretejidos del PEBI[7], en relación con la EP del pueblo Nasa, será preciso empezar haciendo memoria.

La historia originaria comenzó mucho antes de Colón, eso lo sabemos por las memorias que guardan las abuelas y se cuentan generalmente alrededor del fogón, pero también porque la gente de antigua dejaba plasmadas sus investigaciones en el territorio; sigue siendo necesario investigar sobre la memoria de los procesos y pensamientos de los pueblos, dejando grabaciones, videos, cartillas, libros, fotografías, pinturas, canciones, tejidos, entre muchas otras formas de comunicación potenciadoras de autonomía, tanto en los territorios de origen, como en cualquier lugar del mundo. La conquista española generó controversias entre pueblos, profundizó conflictos entre comunidades, y dentro de ellas aparecieron traidores y aprovechados, pero

también sabemos, que es urgente fortalecer ahora los tejidos interculturales e interculturales, para volver a ser lo que nunca dejamos de ser.

Antes las cosas eran distintas en muchos sentidos, ser hombre o mujer no era lo mismo que es ahora, ni como enseñan los curas; la educación estuvo a cargo de la congregación misional compuesta por Lazaristas y Vicentinos, según Romero (2002) hasta mediados del siglo XX; frente a esto, el CRIC precisa algunas claridades históricas, develando a

(...) la constitución del 1886, que le daba estatus de religión oficial a la iglesia católica, y el concordato de 1887 entre el Estado Colombiano y el Vaticano, que entre otras le concede a la Iglesia Católica el control del sistema educativo, el cual mantuvo hasta el 1973. (2020, p. 25)

Dicha educación confesional trajo consigo no sólo la evangelización, también el individualismo, la competencia, el fortalecimiento del “ecogenocidio”[8] (Arboleda, 2019), entre otros malos vivires, e imponiendo el castellano y la letra escrita sobre la lengua y las textualidades propias. Cuando no existían escuelas abundaban oficios y posibilidades de expresión del conocimiento y la sabiduría, la pedagogía se hacía con la madre tierra, la comunidad y desde leyes naturales, todo servía para algo, tenía sentido para preservar la vida; la propiedad privada de los pensamientos o las tecnologías no existía. En el proceso de aprendizaje no se presentaban exámenes o parciales como los de ahora, pero quienes lo caminaban, debían enfrentarse a pruebas para demostrar las destrezas adquiridas.

La imposición de la educación colonial, cristiana y occidentalocéntrica como estrategia civilizatoria, desde su inicio se caracterizó por la violencia, el epistemicidio (De Sousa, 2011), el culturicidio racista (Esteve, 2018), el privilegio epistémico y su otra cara, la inferioridad epistémica, como afirma Grosfoguel, “El privilegio epistémico y la inferioridad epistémica son dos caras de la misma moneda. La moneda se llama racismo/sexismo epistémico [...] donde una cara se considera superior y la otra inferior” (2013, p. 35).

Este proyecto generó un debilitamiento paulatino del Nasa Yuwe[9], llamándolo por ejemplo “la lengua de los ovejos” (Mayora Nasa, 2023a), imponiendo por esta vía su Dios y valores sobre las cosmoexistencias ancestrales, dándose quizá con mayor fuerza en las escuelas que funcionaban como “internados” en territorios indígenas o ciudades como Medellín (Mayor Nasa, 2023b), a donde eran llevados hasta hace una o dos generaciones atrás, los y las jóvenes más empobrecidas, o aquellas seleccionadas para realizar generalmente trabajos varios o domésticos en casas de familias acomodadas Musxkas [blanco-mestizas]. Frente a tantos sucios[10] y desarmonías[11], emerge la política indígena, se crean organizaciones y se ponen en marcha procesos políticos.

Con Quintín Lame a comienzos del veinte comienza la lucha por recuperar la tierra, dejar de pagar terraje[12], formar profesores y profesionales propios, crear escuelas, y acompañar la lucha de las mujeres. La guerra bipartidista enfrió las luchas originarias, en parte por la misma calentura del conflicto, “pero las luchas no mueren ni la rebeldía de los indígenas tampoco, y de nuevo se movilizan para defender sus tierras grupos en el norte y en el oriente del Cauca” (Tunubalá, Morales & Palechor, 2010, p. 106), acordando constituir una organización distinta a las campesinas y sindicales.

Las luchas de los terrajeros del Chimán, en Silvia, y del Credo, en Caloto, norte del Cauca, sirvieron de antecedente inmediato a la formulación del Cric. En una reunión en el Credo surgió la idea de una gran asamblea indígena para la cual se propuso a Toribío como el sitio más central para las comunidades del norte y del oriente, y se designó la fecha del 24 de febrero de 1971. (Tunubalá, Morales & Palechor, 2010, p. 107)

Luego de fundado el CRIC en esa fecha, como Quintín escriben y dictan cátedras sobre memorias, políticas, leyes, historias y lenguas propias. Como entonces muy pocas personas sabían leer y escribir eran engañadas con títulos despojadores, la organización entre los años 77 y 78 creó el Programa Educativo Bilingüe (PEB), luego el PEBI, una estructura político-organizativa, administrativa y pedagógica, con la idea de que la educación “no

era tanto para competir, sino prepararlos para poder defender los derechos de nosotros”. (Dinamizadora educativa Nasa, 2023c)

En las primeras escuelas se enseñaba Nasa yuwe, a leer y escribir castellano, matemáticas, a trabajar el campo, a cuidar la madre tierra, a recuperarla, se aprendían a leer procesos y contextos, arte, historia propia, no era estar sentado en el salón. En las recuperaciones de tierras como estrategia comunitaria y mandato colectivo, se construyeron escuelas para las familias, se daban orientaciones alrededor de la política propia, la nacional y la internacional, esto ocurrió en la vereda El Chimán, resguardo de Guambía, en el resguardo de Pueblo Nuevo, y en la vereda La Susana, resguardo de Tacueyó, donde se enseñaba como cuenta un mayor desde su propia experiencia “a desalambrar, [...] yo he sido orientado en ese sentido y cómo motivar a liberarse” (Mayor Nasa, 2023d), por eso todos los espacios comunitarios y espirituales son fundamentales. Así construían procesos educativos otros en medio de disputas con terratenientes y Estado, cuando a las familias recuperadoras les llamaban “roba tierras” (Mayor Nasa, 2023d).

Frente a tal rechazo crean escuelas propias autogestionadas, los docentes hacían su trabajo por voluntad, sin sueldo, se les retribuía con lo que cosechaban. Casi no escribían, a veces los profesores(as) no tenían la primaria completa, además eran tratados como guerrilleros por el ejército, y el Estado se negaba a aceptarlos. Pese a tantas talanqueras, “era una educación donde el maestro guiaba y los estudiantes iban haciendo el proceso [...], la educación bilingüe era investigación, hacer las cosas, cuidar la madre tierra y la alimentación, [...] como cuatro horas trabajando (Mayor Nasa, 2023d).

Los profesores pasaron de llamarse “maestros comunitarios” a “dinamizadores educativos” (Dinamizadora educativa Nasa, 2023c), por aquello de que profesor o enseñar son nociones puestas en tensión desde la lengua. A comienzos de los 80, crean los primeros planes de vida[13], orientando la educación desde las luchas de los pueblos a través de asambleas, rituales, fogones, cultivos, investigaciones, movilizaciones, por eso “siempre hay espacio de reproducción colectiva del saber” (Mayor Nasa, 2023c).

El PEBI, comenzó como comité de educación, luego el CRIC creó un Centro de Formación Integral Comunitario (CEFIC), otro en La Laguna Siberia (municipio de Caldono), en la Recuperación de López Adentro (Corinto), también en El Cabuyo (Belalcázar) y, posteriormente, en La Mancha (Caloto). En 1991 se unificaron estas experiencias en el Centro de Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy (CEFIC-LAM), ubicado en el resguardo de Pueblo Nuevo, Caldono, el cual se constituye como parte del proceso de paz entre el Estado y el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), para la convalidación de la primaria y la secundaria de sus militantes; fue una guerrilla indígena activa desde 1984 hasta su dejación de armas en 1991 (CRIC, 2004).

Como contaban con centros de formación primaria, pensaron en la secundaria, “el CEFIC-LAM y el CEFIC hogares, fue una propuesta que venía del PEBI, la idea de formar jóvenes culturalmente fuertes” (Dinamizadora educativa Nasa, 2023c); muchas de estas personas, están coordinando espacios en el territorio o luchando por la vida con los aprendizajes recibidos. “Una de las dificultades que tuvieron fue no tener una legalidad, por eso muchos desistieron, pero el PEBI nace con la idea de tener conciencia de lo que es propio” (Mayora Nasa, 2023a), por eso surgen cursos para formar maestros bilingües, incluso mestizos, capaces de cuidar fortaleciendo las semillas y los retoños con palabra propia, “nos llamaban a trabajar con los niños en una orientación política, una orientación pedagógica” (Dinamizadora educativa Nasa, 2023c).

Adoleciendo inicialmente de reconocimiento estatal, y con poca credibilidad en el proceso educativo propio por parte de algunos comuneros, lograron consolidar centros comunitarios de formación propios con primaria y secundaria, “Nidos” para las semillas de vida (propuesta crítica a los hogares infantiles), y una Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), donde se ofrecen tejidos de formación profesional en pregrado y posgrado, formando varias generaciones de defensores y defensoras de la vida, la unidad, la cultura, el territorio y la autonomía.

La EP, se encaminaba de manera autónoma en las comunidades desligándose de la escolarización eclesiástica y estatal, empero, el CRIC mediante el mandato de los pueblos, decidió luchar para que la educación de los

indígenas fuera un derecho asumido por el Estado. Así, implementada la Ley General de Educación (115 de 1994), el Estado se propuso fortalecer la autonomía y capacidad de cada centro o institución educativa, introduciendo la estrategia de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), de origen francés (CRIC, 2004); cada institución debía formular un proyecto con la participación de toda la comunidad escolar, adaptando los objetivos educativos y el currículo a las necesidades locales, condicionando esto su certificación.

No obstante, las organizaciones indígenas argumentaban que el PEI carecía de una amplia participación comunitaria, incluyendo allí a familias, autoridades locales y mayores(as). Por lo tanto, como alternativa al PEI, el movimiento indígena propuso el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), logrando su aprobación, y haciéndose extensivo diferencialmente a otros pueblos y comunidades como afrodescendientes y Rom (CRIC, 2004).

Este avance representó un hito, trascendiendo la educación formal e integrándose a los planes de vida de las comunidades, dado que los PEC fueron oficialmente registrados ante el Estado por las autoridades tradicionales, los cabildos indígenas, a diferencia de los PEI, inscritos por los rectores de cada plantel. En este contexto, los PEC presentan una estrategia política comunitaria, estructurada con la participación del Comité de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca (CETIC).

En cada comunidad es posible identificar diferentes proyectos debido a las diversas realidades territoriales de cada resguardo, dentro de este marco, el PEBI, encarna las huellas de los ancestros(as), posicionándose políticamente desde los pueblos CRIC, y fortaleciendo la identidad cultural,

(...) el PEC, ha sido el motor de la educación propia, abarca las necesidades de la comunidad; si se ha perdido la lengua, desde el PEC se piensa y se plantea procesos para recuperarla, para volverla a despertar. Entonces desde el PEC se hace camino para reivindicar todo lo que tiene que ver con la cultura, tejido con el plan de vida de cada territorio. (Mayor Nasa, 2023d)

En la actualidad, estos esfuerzos se consolidan en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), establecido como política educativa indígena a través del decreto 1953 del 2014 gracias a la resistencia, estructurándose en tres componentes: político-administrativo, pedagógico y administrativo; es crucial para la promoción y preservación de la EP, proporcionando una estructura que respalda la diversidad de los PEC, y el fortalecimiento continuo del PEBI, consolidando la autonomía educativa de los 10 pueblos CRIC.

La potencia espiritual de la educación y los sentidos de la investigación propia.

Hay una dimensión espiritual en la EP y en la política propia, aunque no son necesariamente lo mismo siempre: la espiritualidad permite la comunicación con la madre tierra y sus espíritus, materializar las ideas, dar consejo, defender, sanar, orienta la educación y las decisiones políticas más trascendentales, como las más pequeñas en apariencia, pero de forma muy distinta a la religión cristiana con su miedo, su infierno, sus pecados y sus culpas; es transversal a la educación, como es vehículo interpretativo-comunicativo, tejedora de seres, solidaridades y herramienta pedagógica de re-existencia. Por eso también está entretejida con “la salud propia y sanadora, donde usted no va a recibir esa enfermedad. [...] eso es lo que se maneja, y lo que se quiere es recuperar, tener ese camino de volver otra vez, [...] volviendo a revivirla en lo propio” (Mayor Nasa, 2023e).

La espiritualidad es vital para las relaciones sociales, comunitarias, políticas, de pareja, con la madre tierra y el trabajo, tiene que ver con todos los aspectos de la vida incluyendo la justicia, cada pueblo tiene la suya propia y diferente, pero el mayor o la mayor sabía siempre son maestras en distintas materias, la medicina, el trabajo con la tierra, el calendario, la planificación, la arquitectura, por nombrar algunas,

[...] la sabiduría se demuestra en la práctica, en el ser y hacer como Nasa, la espiritualidad le evita a uno el sufrimiento y pasar necesidades, además enseña a trabajar la tierra, [...] protege, por eso es necesario hacer los baños y los rituales, eso ayuda que los jóvenes, la gente, valoren, aprendan, encuentren soluciones; dejar de hacer eso genera desarmonías, debilidades (Mayor Nasa, 2023a).

Las leyes de origen y naturales fundamentan la espiritualidad y la justicia, por lo tanto la educación y la política para vivir sabroso, en armonía. La espiritualidad es “la esencia Nasa”, de ahí que ahorita se busque sembrar y fortalecer lo que en algún momento se creyó perder, “porque un Nasa que no ama la espiritualidad sería un “Nasa no Nasa” (Dinamizadora educativa Nasa, 2023c), esto se logra participando en los diferentes espacios políticos, comunitarios y rituales, pero hay preocupación por comuneros que no creen en ella, así afectan al niño que no sentirá el proceso de resistencia, ni su propia cultura, optando por desarraigarse del territorio o blanquearse.

Los dinamizadores educativos realizan o participan con sus estudiantes de distintos rituales, el 10 de noviembre se celebra cxapux, la ofrenda a los ancestros, llevan alimentos, cocinan y al siguiente día lo comparten, también hay “semilleros de autoridad” [14] y los mayores les guían y armonizan; visitan las tulpas o ipx kat, hacen “refresco [15]” y comparten ofrendas. La comunidad escolar participa en espacios rituales como el sek buy [nacimiento del sol], Saakhelu [al agua y las semillas], uka fxize’wa [armonización de varas de autoridad], ipx fxeize’nxisa [al fuego y la piedra] y otros; todos elementos centrales para la educación propia y comunitaria. Según nos narró una mayora, esto se demuestra escribiendo, dibujando, así como compartiendo los trabajos realizados, en clase, y en distintos espacios comunitarios.

Las clases en los centros comunitarios, son acompañadas en algunos momentos por un Thê Wala [médico tradicional] quien comparte sus saberes, explicando por ejemplo, sentidos profundos de las prácticas y los pensamientos, ayuda a los dinamizadores educativos orientando los dones de cada estudiante, es maestro.

La EP no se da ni exclusiva, ni preferencialmente en un salón, tampoco alrededor de los libros, tiene que ver con los sentidos, las representaciones y las prácticas que tienen sobre la muerte y la vida, la propia y la ajena, se entreteje con la espiritualidad al no ser “discursiva”, no es yuwe ji’me [palabra vacía], aunque por supuesto está construida desde discursos de realidad propios, su interés se centra en el ser, el hacer y la práctica, para “que sean capaces de coger lo espiritual, la cosmovisión, la ley de origen, ponerlos a andar en este contexto hoy” (Dinamizador educativo Nasa, 2023f), motivándoles a enraizar sus sueños a la comunidad, por eso “en los sueños vienen las ideas” (Mayora Nasa, 2023a). En tal sentido, identificamos los siguientes espacios de la EP:

- El espacio del vientre: la madre tierra es raíz de conocimiento y sabiduría; comenzamos a aprender desde el mismo momento cuando somos concebidos, y habitamos el vientre de nuestras madres, ellas son nuestras primeras maestras.
- El espacio del fogón-familia: allí se orienta, se comparte, se aprende, se ombliga a la gente con el territorio y el pensamiento.
- Los espacios comunitarios: la huerta, la asamblea, la minga, y los centros de formación, entre otros.
- Los espacios espirituales: las tulpas, los lugares sagrados, los rituales, los sueños.

La EP por tanto, debe ser un camino para despertar, posible de vivenciar a través de los cuatro tejidos de sabidurías denominados por la Asociación de Cabildos Ukawe’sx Nasa Çxhab (2023) como Um nees:

Ki’snxi Ksxa’w Nees (la espiritualidad como condición natural), Nees We’wnxi (palabra de origen orientadora y consejera de las vivencias), Tul Nees Um (la comida como medicina, energía y sanación), Êen Neeskwe (acciones justas en el tiempo y espacio de acuerdo al tejido de vida natural); estas vivencias son las que despiertan, impregnan, sanan y conectan con las energías del tejido natural y forman un tejido de energías para seres multidimensionales. (2023, p. 43)

La lengua propia nace de la madre tierra, es potencia creadora y sostén, agrieta comprensiones logocentradas sobre la realidad y su conocimiento, según UAIIN-CRIC, investigación es uñs/atxah, [corazonar, siguiendo huellas],

[...] palabra compuesta entre el sentir y el razonar, implica “pensar, planear, reflexionar, saber escuchar, comprender, compartir, y producir nuevos conocimientos” (Guegia, Gentil; Castro Castro, Huber y otros, 2009, p. 7). El uñs/ atxah es permanente y diario, siempre y cuando la persona tenga el oído atento, la mente despierta y los ojos abiertos a nivel físico y

espiritual. Entendida la investigación también como herramienta de defensa territorial y el pensamiento (CRIC, 2021, p.14).

Los mayores(as) y dinamizadores(as) educativos(as) con quienes conversamos, insistieron en la importancia de estudiar e investigar para “no cambiar la mentalidad”, como les estaba pasando con la educación de la iglesia o del Estado. También se ha investigado sobre el camino [calendario] del sol y de la luna, sobre música y artes, gobierno ancestral e identidad, invitando por estas vías a ser Nas Nasa, es decir, a pensar, vivir, comer, tejer, y aprender como Nasa. “Una mujer Nasa completa, sabe tejer, sabe hablar, eso se enseña” (Mayora Nasa, 2023a).

Una de las características de las investigaciones realizadas desde adentro con apego al pensamiento propio, como nos contaron, es la orientación espiritual desde el comienzo hasta más allá del final, direccionándola hacia fines comunitarios, permitiéndole a cada estudiante reconocer sus dones, orientar preguntas, metodologías, resultados, abordajes, evitar problemas o solucionarlos. Permite reconocer violencias colonizadoras en la historia y sus resultados, por ejemplo, la imposición religiosa, además de hacer memoria sobre la participación de procesos político-organizativos, fortalecer los actuales y proyectarse, hacer camino y recorrerlo.

Encontramos una tensión latente entre escribir o no escribir lo propio, caracterizada por cierta desconfianza, exterioridad frente a la letra, comprensibles para un pueblo con otra lengua materna, a quien le fue impuesto el castellano con sangre para aniquilar su mundo; lo cual contrasta, por un lado, con la costumbre adquirida por muchos comuneros(as) de tomar atenta nota sobre lo expuesto en las reuniones, así como con el interés del PEBI y el CRIC, por crear textos escritos en distintos formatos (cartillas, prensa, caracterizaciones, libros, etc) apropiándose de una tecnología traída, las letras de occidente, para escribir las lenguas ancestrales, pero sin dejar de publicar en castellano para hacerse entender del otro, originario y no originario, mirando hacia adelante desde atrás, dejando semillas para que se alimenten quienes vienen llegando o no han nacido.

Parte importante del material escrito sobre el pueblo Nasa, sobre todo antes de los años 70 y la creación del CRIC, que reposa en las bibliotecas de las universidades, o en internet, ha sido autoría de personas no originarias que investigan sobre lo propio de los pueblos, pero que tienden a teorizar y conceptualizar desde sus propias miradas, o sea, desde la exterioridad a los mundos originarios, frente a esto, emergen ideas que apuestan por el diálogo intercultural de saberes, sin perder origen ni horizonte, e incluso por la apropiación de tecnologías externas, identificadas como útiles a la lucha por la defensa de la vida, “nos corresponde a nosotros hacer ese ejercicio. De hacer esa lucha, epistémica y política, también de posicionar nuestro saber, nuestro conocimiento, hay que avanzar a la tecnología, se hace lo propio, pero con tecnología diferente” (Dinamizadora educativa Nasa, 2023c).

Capitalismo, avergonzamiento, vaciamiento y jerarquización.

“La vida es no afanarse por nada”(Mayora Nasa, 2023a), decía una mayora renegando de “boquisabroz” que hablan por los pueblos pero para beneficio individual, o de espaldas a la comunidad, y de “atenbaos” que les creen o parecen como dormidos; esto es contrario a la inmediatez de la modernidad, comparada con la paciencia y terquedad originarias, insistiendo que “uno cuando se muere no se lleva nada” (Mayora Nasa, 2023a), en contravía de la acumulación capitalista, el consumismo, la competencia, el individualismo, y la diferencia epistémica, desde donde las lógicas de saber/poder moderno/coloniales implantan el avergonzamiento por la cultura, la identidad y la lengua, abriendo heridas coloniales (Mignolo, 2007), e imponiendo ideas de progreso y civilización occidentales; por eso, a la mayora no sólo le preocupa que la gente se duerma o aprenda mañas de afuera, también que los “indígenas” piensen que “ser como gente blanca es mejor y mentira, nos vamos a perder” (Mayora Nasa, 2023a), sabe que PEBI debe fortalecer la lengua materna, “el Nasa yuwe es la mamá [...] va abriendo camino” (Mayora Nasa, 2023a).

En las conversas, identificamos el peligro de un vaciamiento de sentido relacionado con la aprehensión de valores externos, pero manteniendo ciertos rasgos diacríticos, “yo puedo ser muy nasa, me puedo poner sombrero, ruana, salir bien limpio, pero, desde el sentir del corazón no soy lo mismo, estoy pensando en otra dimensión” (Mayor Nasa, 2023c), evidenciando también usos instrumentales de la estética, la lengua y ciertos elementos de la sabiduría propia, relacionados al ingreso de iglesias cristianas, pentecostales y evangélicas a los territorios, pero tendiendo a chocar con la espiritualidad ancestral, y el proceso político-organizativo.

Otra de las reflexiones emergentes, consistió en la puesta en tensión de conceptos naturalizados como educación formal y superior, los cuales desde adentro son girados para verlos distinto, proponiendo “visiones de cabeza” (Rocha, 2018) sobre los mismos, para en el proceso identificar elementos modernos/coloniales en ellos; un exconsejero del CRIC nos dice frente a la educación formal, “lo que prima es el individuo, usted es el individuo, usted tiene que formarse como individuo, tiene que ser alguien en la vida como individuo[...] la educación formal lo que recreó fue el formalismo de ser clasista, ser racista, (Mayor Nasa, 2024h).

Sobre la educación superior, el mismo exconsejero evidencia la jerarquización del conocimiento eurocentrado, el privilegio epistémico, la competencia y el racismo epistémico, frente al cual le apuestan a fortalecer otros conocimientos, sabidurías, tecnologías, pedagogías propias e interculturales, críticas a las lógicas de saber/poder hegemónicas,

[...] acá hay otro nivel de conocimiento que también supera al conocimiento de educación superior[...] así tenga un doctorado, pero no puedes igualar al médico tradicional por ejemplo, no puedes igualar al sobandero, a los parteros, parteras, no puedes igual.[...] Entonces, ese es el conocimiento que nosotros tenemos y [...] cuando llegamos acá nos estrellamos, [...] ese nivel de conocimiento que genera la educación superior es muy buena, pero hay que saber trabajar cuando regresemos a nuestras comunidades, la educación superior no tiene que ser aplastante a los demás; como conclusión, sería no pensar que yo sé más que los demás, uno ve a los profesores diciendo ¡vaya estudie y supere!, ¡vaya estudie y serás alguien en la vida!, o, es que los que no estudian, los que están con las palas, ¿no son alguien en la vida? (Mayor Nasa, 2024h).

La universidad convencional, como suele llamarse a la occidentalizada, es fundamentalmente individualista, premia la competencia, y tiende a estimular el blanqueamiento[16], la pérdida de los fundamentos culturales, cambia sabiduría por epistemología, comunidad por sociedad moderna; pese a esta tendencia a occidentalizarse, hay muchos y muchas jóvenes comprometidas, escolarizadas o des-escolarizadas, esto se puede evidenciar en,

[...] paros, asambleas, participación en la cocina, el que es bueno para la música hace lo suyo, el que es bueno para la pelea siempre está en primera línea. En total forman una unidad y se guarda la esperanza en los jóvenes” (Mayora Nasa, 2023a).

En este caminar por sembrar otro tipo de educación para cosechar nuevos seres, y fortalecer procesos de defensa de la vida sabrosa, se creó una institución pública de educación superior, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN-CRIC), un sueño de muchos años logrado con movilizaciones, acciones legales, trabajo espiritual, comunitario, investigación y mucha tozudez; sin embargo, su legalización y formalización implicaron negociaciones con el Estado, que cambian, en parte, las maneras soñadas y caminadas cuando el Estado no ponía plata, ni fiscalizaba su funcionamiento; por eso es necesario sostener y profundizar la educación autónoma propia hacia el futuro desde el presente, yendo atrás para evitar que “nuestra niñez, nuestra juventud no esté pensando en la organización comunitaria, sino ya individualizado”(Mayora Nasa, 2023a)

Aunque la certificación es una victoria en la lucha por la justicia epistémica, el reconocimiento estatal de educaciones otras al modelo hegemónico, también genera el riesgo de que la educación occidentalizada absorba a la propia, reduciéndola a indicadores y formas modernas de aprender y de ser, como siempre lo ha hecho,

(...) el gobierno siempre quiso homogenizar la educación, meternos dentro del mismo sistema, y se fueron creando unos conceptos, por ejemplo, etnoeducación, etnodesarrollo, para que nos fuéramos acunando al sistema, homogeneizando la educación” (Mayor Nasa, 2023e).

Conclusiones

El pensamiento del pueblo Nasa se entreteje con Uma Kiwe [la madre tierra], sus seres y comunidades, en relaciones interculturales enraizadas al territorio, la memoria, la sabiduría y las luchas por la vida sabrosa, interrumpida con la invasión colonial cuando intentaron desarraigar a los pueblos de sus culturas y espacios de vida. Sin embargo, la fuerza nativa y su voluntad colectiva evitaron la desconexión con el origen y la naturaleza. Su pensamiento propio les permite ser, sentir, organizarse y formarse desde el fogón, la familia, la comunidad y la liberación de la madre tierra, donde se desalambran territorio y pensamiento, fundamentando la unidad, el territorio, la cultura y la autonomía. En esta casa grande, el CRIC, emerge el PEBI como un programa amplio y dinámico, soñado por los mayores para fortalecer procesos políticos, enriquecer sentidos y revitalizar lenguas, usos y costumbres.

Pese al blanqueamiento desarraigante impuesto, también a través de la educación confesional, la cosmoexistencia y la cosmovivencia Nasa han permanecido en la oralidad, y en sus distintas textualidades, las cuales han pervivido al no haberse perdido la interconexión con la madre tierra, logrando despertar sus saberes ancestrales, enriqueciéndolos para potenciarlos como apuesta política y social en Colombia.

La EP, busca compartir saberes para la vida en armonía, para sostenerla, ha proyectado el camino para hacer historia y memoria, viviendo la interculturalidad como herramienta de lucha contra el racismo/sexismo epistémico, el despojo, la negación, el epistemicidio, por tanto, ha sido un proceso para decolonizarse de la educación evangelizadora, y modernizante, para construir la paz de los pueblos y la madre tierra.

La modernidad/colonialidad está aún viva, sofoca a los pueblos, a la madre tierra, y las culturas, desconecta a la gente de los saberes ancestrales, por tanto, si la familia no enseña en la casa los valores, las prácticas y pensamientos propios, se corre el riesgo de desconectarse de la cultura, el proceso político-organizativo y la vida comunitaria; frente a esta amenaza latente, los mayores y las mayores señalan la necesidad de fortalecer los procesos y la identidad desde el fogón, y desde la propias formas de investigar para seguir siendo, re-existiendo y complejizando conocimientos, técnicas, tecnologías y sabidurías propias y apropiadas.

Referencias bibliográficas.

- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (pp. 443-468). Quito Ecuador: Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Arboleda, S. (2019). Rutas para perfilar el ecogenoetnocidio afrocolombiano: hacia una conceptualización desde la justicia histórica. *Nómadas*, 50, 93-109. https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_50/50_6A_rutas_para_perfilar_el_ecogenoetnocidio_afrocolombiano.pdf
- Asociación de Cabildos Ukawe'sx Nasa Çxhab. (2023). *Uma Kiwe Fxiw Luuçxkwe Neeswa'jasumna. El despertar de las Semillas*. Caldonó Cauca: Sa'th Tama Kiwe PEBI_CRIC.https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/propuesta_de_habilitacion_territorio_sath_tama_kiwe.pdf
- Bolaños, G; & Tatay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, 22, 45-56.
- Calderón, J. (2018). Nu Isuik - Nu Maramik: filosofía y política de la planificación territorial Guambiana, Resguardo Indígena de Guambia - Colombia [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México] <https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000778692>
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2020). *Caracterización de los sistemas de justicia propia de los pueblos y autoridades indígenas que integran el consejo regional indígena del cauca –CRIC*. Popayán: Programa Defensa de la Vida y Derechos Humanos del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. Dinamizadores del Convenio 0338. <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/Documentos/VF%20CARACTERIZACION%CC%81N%20DE%20JUSTICIA%20CRIC.pdf>
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2021). *La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos CRISSAC. Más allá de la investigación*. Popayán: UAIIN-CRIC. https://sia.uaiinpebicric.edu.co/static/img/public/resoluciones/CRISSAC_UAIIN_CRIC_2021.pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: El Fuego Azul. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429219>
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16, 17-39. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429>
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito Ecuador: Ediciones Abya-yala. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Esteva, G. (2018). Más allá de la tormenta. *Revista CoPaLa*, 6, 7-27. <http://revistacopala.net>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tenciones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 2, 333-342. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- Gómez, E. (2016). Investigación decolonial desde el Trabajo Social. *Revista Cambio Social*, 1, 1-13. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/29289/1/GomezEsperanza_2016_Investigaci%C3%B3ndecolonialtrabajo.pdf
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.153>

- Guerrero, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Revista Sophia*, 13, 200-228. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8653/1/Corazonar%20desde%20el%20calor%20de%20las%20sabidurias%20insurgentes.pdf>
- Guerrero, P. (2016). Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial. Tesis de Doctorado, Área de Letras y Estudios Culturales, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5139/1/TD067-DECLA-Guerrero-Corazonar.pdf>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Maldonado, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.339>
- Marín, X. (2023). Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8, 18, 199-219. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (34-52): Editorial CLACSO. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7846061>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. España: Editorial Gedisa. https://monoskop.org/images/8/8f/Mignolo_Walter_La_idea_de_America_Latina_2007.pdf
- Mignolo, W. (2021, 10 de abril). América Latina. La herida colonial [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=snA4qf1A30s&ct=4521s>
- Molina, V. (2015). Existencia equilibrada. Metáfora del Buen Vivir de los pueblos indígenas. *Polis Revista Latinoamericana*, 40, 143-163. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n40/art08.pdf>
- O’Gorman, E. (1984). *La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*. México: Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica. https://cursosluispatinoffyl.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/la-invencion-de-amc3a9rica-o_gorman.pdf
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Rocha, M. (2018). *Mingas de la palabra: Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. Bogotá: Fondo Editorial Casa de las Américas. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44456>
- Romero, F. (2002). La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/03/120314.pdf>
- Tunubalá, J; Morales, M. & Palechor, J. (2010). Historia del Consejo Regional Indígena del Cauca (Cric). En E. Sánchez y H. Molina. (Ed.), *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. (pp. 105-125): Editorial Ministerio de Cultura. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/search/searchterm/PDF/field/format/mode/exact/conn/and>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*. (24) 46, 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*. (15), 1, 61-74. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

- Mayora del pueblo Nasa. (2023a). Conversaciones en el Ip'kat, Resguardo Pel Çxhab, Pioyá, Caldono, Cauca.
- Mayor del pueblo Nasa. (2023b). Conversación en Ip'kat, Resguardo Kweth Ki'na, Las Mercedes, Caldono, Cauca.
- Dinamizadora educativa Nasa. (2023c). Conversación en el Ip'kat, Resguardo Nasa Uswa'l Çxhab, Caldono, Cauca.
- Mayor del pueblo Nasa. (2023d). Conversación en el Ip'kat, Resguardo Nasa kiwe, tekx xsxaw, Santander de Quilichao, Cauca.
- Mayor del pueblo Nasa. (2023e). Conversación en el Ip'kat, Resguardo Nasa kiwe, tekx xsxaw, Santander de Quilichao, Cauca.
- Dinamizador educativo Nasa. (2023f). Conversación en el Ip'kat, Resguardo Nasa kiwe, tekx xsxaw, Santander de Quilichao, Cauca.
- Mayor del pueblo Nasa. (2023h). Conversación en el Ip'kat, Resguardo Nasa Uswa'l Çxhab, Caldono, Cauca.

Notas

- [1] Resultado preliminar de la tesis doctoral “Entretejidos de la educación propia intercultural con el PEBI, para el posicionamiento político y social de los pueblos originarios en el CRIC, Cauca, Colombia”, realizado en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. Investigación financiada por el Comité Para El Desarrollo De La Investigación - CODI, en la Convocatoria Programática 2021-2022: Ciencias Sociales, Humanidades y Artes con código de registro 2022-52790.
- [2] Dicha manera de nombrar la investigación desde el pensamiento y la lengua Nasa, es resultado de esta indagación.
- [3] Se refiere al origen de la vida que nació de Uma y Tay, ambos seres espirituales, un abuelo y una abuela que crearon la madre tierra y las múltiples comunidades: animales, plantas y gente, seres espirituales con los cuales de cohabitan.
- [4] La ley natural son mandatos u orientaciones espirituales, que vienen de la madre tierra y se relacionan con su orden, espacios, tiempos, formas y funciones de todo lo que vive.
- [5] Concepto que se deriva de la investigación Doctoral en Ciencias Sociales.
- [6] Un don, o, Nees, es un potencial innato, una capacidad propia de cada persona otorgada por la Madre tierra, que define para qué es buena, o qué es lo que hace bien, la cual debe ser fortalecida desde la educación propia.
- [7] El PEBI es el programa de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca, encargado de despertar-revindicar, dinamizar y potenciar la educación propia de los 10 pueblos filiales al CRIC como la gran Casa de los pueblos.
- [8] Se plantea la relevancia de conceptos como genocidio, etnocidio, ecocidio y destierro histórico, proponiendo una articulación conceptual que tenga en cuenta la visión holística y relacional de estas comunidades ancestrales con la noción de ecogenocidio.
- [9] Lengua del pueblo Nasa.
- [10] Phta'z, traducido como sucio, tiene que ver con las fuerzas de la potencial inestabilidad, con el descuido por los rituales que mantienen el equilibrio comunitario.
- [11] Desde el pensamiento ancestral y jurídico Nasa los delitos se comprenden como “We Yuwe” (tristezas y enfermedades), es decir, desarmonías que afectan la vida, la integridad, la familia, el territorio, la convivencia, entre otros.
- [12] El terraje es una forma de trabajo servil de tiempos republicanos, en la cual eran obligados a trabajarle a un patrón hacendado, a cambio de vivir en su propia tierra usurpada; es una herencia republicana de la encomienda.
- [13] Los planes de vida, son sueños comunitarios de futuro para la vida plena, orientados a la re-existencia y la pervivencia de los pueblos en el tiempo y el espacio, desde donde se configuran principios, representaciones, la estructura político-organizativa, los procesos comunitarios, orientan la educación, el ordenamiento territorial, el gobierno propio, los procedimientos de la justicia propia, entre otros asuntos.
- [14] Gobierno propio de los dinamizadores estudiantes.
- [15] Equilibrar las energías del cuerpo con plantas medicinales.

- [16] Blanqueamiento, lo comprendemos desde el pensamiento y la palabra de los mayores como un proceso por el cual una persona originaria transforma su identidad, apropiándose de la cultura occidental y renegando de la suya propia, en otras palabras, es volverse blanco y dejar de ser y pensar como Nasa.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839006>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Arnuflo Hurtado Cerón, Vladimir Betancur Arias,
Luz Adriana Puni Nene

**Entretejidos de la educación propia. Memoria, sabiduría,
política y re-existencia Nasa**
**Interwoven aspects of own education. Memory, wisdom,
politics, and Nasa re-existence**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0380>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Significaciones de la educación secundaria de docentes y estudiantes: ¿Tensiones que excluyen?

Meanings of secondary education for teachers and students: Tensions that exclude?

Aurora Velasco Rosales

Escuela Normal de Ecatepec, México

aurora.velasco@escuelanormalecatepec.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0005-0338-1069>

Recepción: 23 Febrero 2025

Aprobación: 13 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

La investigación busca comprender las re-significaciones que estudiantes y docentes atribuyen a la escuela secundaria, así como las tensiones derivadas de sus distintas visiones, amparadas en la Cultura Escolar y Comunitaria, respectivamente. Sustentada en la Teoría Neomarxista, la Hegemonía y la Cultura como una forma de reproducirla, se convirtieron en categorías centrales de la investigación. Se reconoce la influencia de las políticas educativas neoliberales. A través de una metodología cualitativa, se optó por la confluencia de la Etnografía y las metodologías de acción Participativa, en una escuela secundaria del Estado de México. Se identificó que, aunque los docentes conocen los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), persisten prácticas excluyentes hacia alumnos en situación de vulnerabilidad, reproduciendo lógicas de hegemonía y elitismo. Sin embargo, también emergen voces críticas que permiten vislumbrar posibilidades de transformación hacia una educación inclusiva y democrática. Las conclusiones aún parciales señalan que la escuela, aunque es un espacio de reproducción ideológica, también puede ser un lugar de resistencia y liberación, siempre que se favorezca la reflexión crítica tanto en docentes como en estudiantes. Por tanto, se admite que el Docente puede identificarse con los principios del Intelectual orgánico, que, en uso de su autonomía relativa, construye subjetivaciones.

Palabras clave: Sentidos y significados, Hegemonía, Educación inclusiva, Cultura escolar y comunitaria, Subjetivación.

Abstract

The research aims to understand the re-significations that students and teachers attribute to secondary school, as well as the tensions arising from their differing perspectives, rooted respectively in School and Community Culture. Grounded in Neo-Marxist Theory, the concepts of Hegemony and Culture as a means of reproducing it became central categories of the study. The influence of neoliberal educational policies is acknowledged. Using a qualitative methodology, the research combined Ethnography and Participatory Action methodologies in a secondary school located in the State of Mexico. The findings revealed that, although teachers are familiar with the principles of the New Mexican School (NEM), exclusionary practices toward students in vulnerable situations persist, thus reproducing hegemonic and elitist logics. However, critical voices also emerged, opening up possibilities for transformation toward a more inclusive and democratic education. The conclusions highlight that, although school is often a space for ideological reproduction, it can also serve as a site of resistance and liberation, provided that critical reflection is encouraged among both teachers and students. Therefore, it is recognized that the teacher can identify with the principles of the organic intellectual who, through the use of relative autonomy, constructs new subjectivities.

Keywords: Meanings and Significances, *Hegemony*, Inclusive education, School and community culture, Subjectivation.

Introducción

La investigación se centra en analizar las tensiones que están sufriendo los Docentes y Estudiantes a partir de los sentidos opuestos que le están atribuyendo a la escuela secundaria, debido a que están partiendo desde visiones, tradiciones, historias de vida y en general, distintas formas de Cultura en el amplio sentido del término. Los docentes desde su formación han permanecido sujetos a las formas de imposición hegemónicas que ven en la Escuela un aparato ideológico al servicio del Estado, visión que reduce al Maestro a ser un reproductor de la Hegemonía de las clases en el poder, aunado a lo anterior, el Docente va conformando una Cultura Escolar que descalifica las formas de Cultura Comunitaria que, desde las visiones y cosmovisiones en las que el estudiante se ha insertado desde su niñez, ha ido asimilando, atravesadas igualmente por las imposiciones de la Hegemonía. El trabajo retoma los principios de la teoría Neomarxista y se sustenta esencialmente en los postulados de Gramsci (1929).

El problema de la investigación se centra en analizar como aparentemente estas tensiones están provocando la exclusión, (ésta ha de entender no como retirar a los estudiantes de la escuela, sino a rezagarlos, ignorarlos o invisibilizarlos aun estando presentes en el aula), de los alumnos de la escuela secundaria en la comunidad de Tepetlaoxtoc, Estado de México. Se analiza que dicha exclusión es una de las consecuencias de las políticas neoliberales internacionales y nacionales que ven en la escuela una empresa que, como tal, ha de reeditar beneficios económicos, perdiendo con ello el sentido de la escuela como una institución social, retomando para ello los aportes de Freire (1970), quien a la educación como una práctica para la libertad.

En consecuencia los Objetivos principales de la presente investigación tienden a rescatar el papel del Docente como intelectual orgánico, dueño de procesos de subjetivación que le permitan romper con los mandatos instituidos desde la hegemonía para llegar a la práctica de una educación dialógica, que fomente el pensamiento crítico en los discentes y que respalde el papel de la escuela como Institución social promotora de la inclusión de los educandos que enfrentan distintas barreras que no le permiten cubrir los estándares que se dictan para los educandos, mismos que la Cultura Escolar de los Docentes refuerza, quizás de manera inconsciente, contribuyendo a la mentalidad elitista y excluyente de la escuela.

Sin embargo, dentro de la investigación se sostiene a su vez, que al tiempo que la escuela ha sido una fuente de exclusión bajo la ideología neoliberal y la hegemonía de las clases dominantes, puede convertirse en una verdadera institución social, promotora de justicia y democracia, que acoja a los estudiantes, reconociendo a la familia y la comunidad como espacios que también educan, donde igualmente se aprende y se ganan habilidades para la vida.

De entrada, se problematiza, se logra ubicar el problema y se explicita la pregunta de investigación para después hacer referencia al marco teórico epistemológico donde se reafirma el posicionamiento dialéctico y dinámico de la realidad y el acercamiento al conocimiento, se hace explícitas las principales categorías que guían la mirada del investigador y reafirman el posicionamiento, y se traen a la luz los procesos de Subjetivación que, en un sentido pedagógico de la Investigación puede re-construir el Docente. Se plantean los supuestos y se realiza la justificación del problema, analizando las consecuencias negativas de la exclusión escolar, para el tejido social, afirmando la idea de que la exclusión escolar se convierte en exclusión social. Se determinan los requerimientos de una metodología sociocrítica que pretende la transformación de esta realidad y se recurre a las bondades de la Etnografía, en complementariedad con la Investigación acción participativa. Finalmente se establecen conclusiones aún parciales.

Las tensiones en sus miradas

En el momento presente, consciente de la relatividad del término, mi objeto de estudio se dirige a la investigación de los motivos por los cuáles aparentemente los Docentes y los alumnos, como protagonistas

centrales, la Pareja pedagógica, según Foucault (1976) están viviendo tensiones en los sentidos [1] y significados [2] que le están atribuyendo a la escuela, así como enfocada en las consecuencias de estas posibles tensiones. En los re-posicionamientos de los que, como investigadora he sido parte, puedo mencionar que en un momento consideré el revisar las causas de la exclusión escolar, pensándola en términos de abandono escolar, de los adolescentes indígenas, atribuyendo este fenómeno, exclusivamente al desinterés de los Docentes y a sus inadecuadas formas de evaluar, pensando en los adolescentes como las víctimas de la desintegración familiar y quienes enfrentan la necesidad de abandonar la escuela para trabajar, ésta última idea puede resultar parcialmente cierta, pero se requiere profundizar la investigación para contar con elementos que así lo argumenten, aunque en el momento presente ya no me dirijo a la población de origen indígena.

Consecuentemente convertí a la Cultura en una categoría central, misma que al momento, igualmente considero necesaria, en la idea de que cada elemento de la pareja pedagógica se cobija en formas distintas de Cultura, los docentes se amparan en la Cultura Escolar y los educandos retoman los mandatos de su Cultura Comunitaria, y desde este plano surgen las aparentes tensiones en torno a la escuela. No obstante, en el transcurrir del tiempo y desde los aportes de varios teóricos he logrado comprender que el problema tiene una mayor dimensión y se re-configura desde escenarios internacionales, políticas económicas y sociales delineadas por las grandes naciones que liderean lo que acontece en los espacios mundiales, mismas que a través de organizaciones financieras internacionales cuyas políticas buscan consolidar su hegemonía, sometiendo a los países cuyas economías no les permiten ejercer a plenitud sus soberanías. Cardoso (1969), denomina a este fenómeno, dependencia estructural [3].

Para sustentar las ideas que expresé anteriormente retomo las posturas de los siguientes autores.

Pardo y García (2003)

La educación es un espacio de capital importancia para el neoliberalismo. En primer lugar, porque reclama que se considere como un bien de consumo, que debe ofrecerse en un mercado libre, venderse, comprarse y ser rentable en términos económicos. En segundo lugar, porque, al entender que la escuela es un poderoso mecanismo de control ideológico, exige del estado el ejercicio de un férreo control del currículum, con el fin de que la escuela produzca el tipo de personas que necesita el sistema capitalista de mercado. (p.39.)

Así como los posicionamientos de Luna (2024):

Más allá de las afiliaciones políticas que se puedan tener o las posturas respecto del nuevo plan, resulta adecuado que la NEM ponga énfasis en lo común, sobre todo ante las problemáticas educativas y sociales que tenemos, mismas que en buena medida se deben a los efectos causados por la operación del modelo educativo neoliberal, cuya base es el individualismo y la competencia entre los seres humanos, éste, a decir de Pardo y García, ha generado: ...tensión entre pares de opuestos, cuya dinámica no es más que la historia de la propia escuela: visión conservadora frente a visión progresista; clase baja frente a clase alta; selección y exclusión frente a integración e inclusión; sometimiento y reproducción frente a emancipación y democratización; desigualdad frente a igualdad; opresión frente a liberación; servidumbre frente a ciudadanía; trabajo manual frente a trabajo intelectual; cultura local o popular frente a alta cultura; coeducación frente a educación separada por sexos; escuela privada frente a escuela pública (Pardo y García, 2003, p. 71).

Los aportes de la conferencia impartida por el Dr. Berlanga:

Quien señaló la intencionalidad con la que la modernidad creó a la escuela, con fines de control y regida por el Estado, pues en realidad la Educación, concebida como conversar, de acuerdo a Gadamer y como una dialogicidad crítica siguiendo a Freire, no requiere de la Escuela. Ésta es producto de la Revolución Industrial y del Capitalismo, y fue creada con la intención de capacitar a la mano de obra. Es una Máquina Cultural del Capital, los contenidos educativos los seleccionan las grandes trasnacionales. Finalmente, el autor señala que actualmente la escuela está en crisis, por la injerencia de las formas de Inteligencia Artificial y las distintas plataformas que permiten que el alumno pueda acceder a la información de manera inmediata y no requiera el acompañamiento del maestro ni permanecer dentro del edificio escolar. De acuerdo a Berlanga, se hace necesario defender a la escuela como espacio de lo público y defender a su vez, la presencialidad. (Berlanga, comunicación personal, 14 de Septiembre, 2024).

Es visible que estos autores coinciden en señalar que la escuela fue creada con una intencionalidad de control, de división social y que está sujeta a los medios y fines de la política neoliberal

Puedo re-configurar desde los argumentos aludidos por los autores antes evocados, que en realidad los mandatos a los que se circunscribe la escuela no empiezan en un mundo particular y estrecho, reducido al aula, la escuela o la comunidad, son imposiciones verticales de la hegemonía a nivel Nacional e Internacional.

Y de manera vertical y atravesados por múltiples filtros, como las instituciones en las que en México se forma a los educadores, las políticas educativas que ejercen las autoridades nacionales, estatales y locales, los libros de texto con los que se prepara a los estudiantes en la escuela secundaria, las determinaciones de las Naciones centrales llegan a los mundos particulares de las escuelas y de las aulas y por supuesto se insertan en los pensamientos y los actúes, sentidos y significados que Maestros y Alumnos construyen en torno a la Escuela Secundaria.

Aunque, es menester agregar que la fuerza de las ideologías, de la hegemonía que las clases dominantes imponen en los Maestros y Alumnos resulta sumamente determinante y en muchas ocasiones sus mandatos pueden llegar a aceptarse y asimilarse de manera inconsciente o sin reflexionar en éstos y sus intencionalidades, sin embargo, también es prudente reconocer que la capacidad de analizar, cuestionar y proponer de las personas, de los docentes en este caso, puede llegar a constituir procesos de subjetivación y re-significaciones, a romper cánones y maneras instituidas que son impuestas por las hegemonías, mismas que han naturalizado formas de actuar y de pensar social y culturalmente aceptadas, para abrir espacios firmes de reflexión a un nivel más elevado, donde la libertad de los individuos, de los Docentes constituye oportunidades de cambio, de re-configuración y re-posicionamientos que generan cambios y transformaciones.

Además, se reconoce que la Educación Formal no es aséptica, contrariamente, contiene una carga ideológica y una intencionalidad que recoge los postulados del sistema Neoliberal al que responde, tendiente a concebirse como un medio de control social. En consecuencia, son las instancias estatales las que, en el caso de la educación básica en específico, determinan los perfiles a los que Docentes y alumnos deben responder y con ellos las finalidades que ha de perseguir la escuela como una institución creada que avanza al ritmo de los lineamientos de las políticas educativas internacionales y nacionales en turno, mismas que no se desligan de las hegemonías de organismos económicos como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), con quienes el gobierno mexicano ha signado acuerdos que lo inducen a reconocer los mandatos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura la Ciencia y la Educación (UNESCO).

Hacia dónde se centra la mirada

El problema

Retomando el asunto de las finalidades actuales de la investigación, quiero señalar que después de los re-posicionamientos, a los que hice alusión, actualmente el interés que persigue el estudio es desentrañar particularmente cuáles son los sentidos y los significados que los Docentes y los Educandos están re-significando para la escuela secundaria, y cómo éstos son construidos desde los dictados de las políticas neoliberales en el uso que las hegemonías realizan de la escuela como un medio de control y para imponer sus políticas que transmiten formas epistemológicas de posicionarse, es decir, formas de acercarse al conocimiento y de validar la ciencia. Pero que, a su vez, también construyen las visiones ontológicas desde las cuales se delinean las mentalidades que normalizan los dictados de las hegemonías. Es necesario precisar los vínculos entre las políticas internacionales y las políticas educativas nacionales, y enseguida considerar cómo se retoman en la escuela y cómo llegan al aula, espacio de interacción entre Docentes y Alumnos, para comprender, desde la participación de los actores en la investigación, cuáles son las re-significaciones que le están atribuyendo a ésta, a fin de establecer si entre Docentes y Discentes, pueden llegar a registrarse tensiones, así como sus consecuencias en lo individual y en lo colectivo, es decir, las circunstancias que se generan en el mundo de los

adolescentes y en sus implicaciones educativas y sociales para ellos y para los otros, en una interdependencia social. Concretamente, registrar si dichas tensiones están generando la exclusión escolar de los estudiantes.

En este momento quiero referir lo acontecido en uno de los últimos Consejos Técnicos Escolares en la institución objeto de estudio. Al reafirmar, como Directora Escolar, los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y abordar la importancia de desarrollar el programa analítico, vinculado al contexto comunitario en el que se ubica la escuela, Tepetlaoxtoc, en el Estado de México y a las problemáticas locales de esta comunidad, abordando los ejes articuladores, los campos formativos y aduciendo la necesidad del trabajo por proyectos en el codiseño, la totalidad de los 17 docentes que integran la plantilla escolar, aparentemente dominan los conceptos fundamentales y son capaces de articularlos en su planeación pedagógica, sin embargo al momento de retomar la importancia de practicar el humanismo [4] en la vida real y concreta de alumnos que enfrentan barreras (emocionales, familiares, sociales y económicas) que están afectando su formación integral y que no les permiten la asistencia regular a la escuela, así como, realizar los trabajos encomendados por los docentes, en la cantidad y con los requerimientos que los profesores marcan como requisito para emitir una calificación aprobatoria, se inicia un debate con y entre los educadores, pues se enfocan en sostener que “una vez que los estudiantes no tienen los conocimientos de sus disciplinas, no les van a reglar una calificación que no se merecen”, minimizan los motivos que están obligando a los estudiantes a ausentarse parcialmente de la escuela, pero en uso de su Cultura Escolar y de identificación con su colectivo cierran filas y se solidarizan con los primeros docentes que empiezan a sostener la idea incluso de retirar de la escuela a estos estudiantes, a pesar de minutos antes estar hablando de una educación inclusiva, intercultural y no discriminatoria, a la que jurídicamente todos los estudiantes tienen derecho. (Esto me hace pensar en una visión positivista, que guarda las huellas de la hegemonía neoliberal y de las viejas políticas y prácticas educativas, ¿Será que los docentes continúan sujetos a los dictados de la hegemonía y debido a ello pretenden la exclusión de los estudiantes vulnerables como una manera de reafirmar el elitismo de la Escuela?, ¿Posiblemente para los Docentes resulta especialmente difícil cambiar sus lógicas de construcción de sentidos, para transitar de la exclusión como la normalidad hacia la apertura de la inclusión de los educandos con dificultades para su integración?). Afortunadamente las mentalidades entre los docentes no son generalizadas, y son precisamente estos espacios de pensamientos contrarios los que brindan la oportunidad de construir una escuela democrática e inclusiva, que remarque la importancia de la justicia social.

En el uso de la Cultura Comunitaria los estudiantes están reproduciendo formas de pensamiento, comportamiento, visiones, cosmovisiones y maneras propias de acercarse a la realidad, que los llevan a actuar de manera muy similar a como lo hacen sus padres, su familia extensa y el resto de su comunidad, para quienes, aparentemente la escuela no es una prioridad, y pueden acudir a la institución cuando sus otras actividades y compromisos familiares, laborales, religiosos, sociales y de apoyo a sus familias se los permitan.

Desde el relato anterior puedo plantear las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las re-significaciones de Estudiantes y Docentes en torno al sentido de la Escuela Secundaria?

¿Cuáles son las tensiones y exclusiones que surgen a partir de estas re-significaciones?

¿Es posible abrir espacios de rompimiento con las hegemonías presentes en la escuela y en el aula?

La pregunta de investigación

¿Cuáles son las re-significaciones de estudiantes y docentes en torno al sentido de la Escuela Secundaria y cómo sus posibles tensiones y oposiciones, podrían generar la exclusión escolar de los estudiantes?

Los supuestos

Las tensiones en las re-significaciones, de Maestros y Alumnos, en torno al sentido de la Escuela Secundaria, están generando exclusiones.

La Escuela, al tiempo que se utiliza como un medio para reproducir la hegemonía, para lo cual transmite sentidos y significados creados a priori, constituye un medio para la re-significación de éstos, contribuyendo a encontrar en la propia Escuela un medio de liberación e inclusión, pudiendo colaborar a la formación de sociedades verdaderamente democráticas e igualitarias.

El Docente como un Intelectual Orgánico genera subjetivaciones y, por ende, tiene la posibilidad de abrir espacios a la reflexión, análisis y cuestionamiento a las formas de hegemonía impuestas desde la verticalidad y puede acercar a sus estudiantes a esta otra forma de acercarse a la realidad.

Los objetivos

Comprender las re-significaciones de estudiantes y docentes entorno a la Escuela Secundaria en la intención de propiciar un encuentro entre sus sentidos y significados, que resulte conciliador a fin de fortalecer el sentido inclusivo de la escuela.

Comprender las necesidades sentidas de Estudiantes y Docentes, articulándolas con las re-significaciones que hacen de la Escuela Secundaria, a fin de generar espacios de rompimiento para con las Hegemonías presentes en el aula y en la escuela.

Marco teórico-epistemológico

Al hacer referencia a los sentidos con los que los Educandos y los Docentes se identifican, se implican las subjetividades, mismas que se han conformado desde las historias de vida de los actores y muestran la influencia del contexto nacional y las determinaciones de las hegemonías internacionales en dichos procesos. Por otro lado, los significados son la expresión de los acuerdos de los colectivos sociales, que se transmiten fundamentalmente a través del lenguaje. Finalmente, tales sentidos y significados tienen como escenarios particulares a la escuela y el aula y se manifiestan en las interacciones permanentes y dinámicas de los Maestros y Alumnos, en las que aparentemente están mediando relaciones de poder que se concretan en el aula, en los espacios íntimos, en los territorios particulares de alternancia de estos actores. Donde se delinea de manera paralela, desde los arbitrarios Ontológicos, una Cultura que se esfuerza por normalizar y hacer aceptar los sentidos y significados diferenciados, y los valida, con las consecuencias que ello implica. La Cultura Escolar, en el caso de los Docentes y la Cultura local o comunitaria en la que han vivido los estudiantes, se hacen presente en los sentidos y significados con los que éstos se identifican, no obstante, también se abren espacios a las subjetivaciones, para enriquecer las subjetividades, como momentos de trascendencia y cambio, a través de los cuales los dictados de la Cultura, entendida esta, desde el Neomarxismo, como imposición hegemónica. En su obra, los Cuadernos de la cárcel, Gramsci (1929) aborda de manera profunda el concepto de Cultura, especialmente en relación con la hegemonía y el poder.

La cultura es la forma en que se organiza la experiencia, la forma en que se interpreta la realidad. El hecho de que la cultura sea un fenómeno de superestructura no significa que sea algo inmutable o despegado de la base, sino que, por el contrario, está profundamente vinculada a las relaciones sociales y de poder que estructuran la sociedad. (1976, p.324.)

La Cultura que imponen las clases dominantes y que llega a las aulas desde las imposiciones internacionales y nacionales, presentes en las políticas educativas y el currículo, imposiciones surgidas aparentemente de los consensos, va delineando de formas inconscientes maneras de ver el mundo, formas de acercarse a la realidad, en un plano epistemológico y ontológico.

En el ámbito pedagógico, podemos entender que el proceso educativo está fuertemente influido por las relaciones de poder y hegemonía cultural que existen en la sociedad. La educación entonces no es un proceso neutral o aséptico, está cargada de ideologías y valores que responden a intereses de clase, grupo o poder.

La presencia de la Hegemonía en el ámbito educativo se filtra desde los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación que están validados por las políticas educativas en turno. Por supuesto, éstas son recibidas por el Docente y no solo impactan lo que él enseña, sino también cómo lo enseña y qué tipo de subjetivación se forma en los estudiantes, pues de manera paralela se enseñan formas de pensar y de actuar, que dan pauta a la construcción de sentidos y significados, tanto en los Docentes como en los educandos. Sin embargo, para abrir formas de Subjetivación en los Educandos, el primero en vivir estos procesos debe ser el Maestro, es ahí cuando se re-configuran los sentidos y significados que le da a los mandatos recibidos.

A pesar de, y aunque parezca contradictorio o bien complementario para con las ideas expresadas anteriormente, tanto Gramsci (1929) como Freire (1970), conceden a la pedagogía el poder de la liberación. El papel de la educación de acuerdo a Gramsci es servir para empoderar a los sujetos y con ello desafiar a la hegemonía y para que las estructuras de poder puedan ser transformadas.

Ello hace referencia al impulso en los estudiantes por crear un pensamiento crítico que puede adquirirse dentro o fuera de los muros de un aula de clases y que evidentemente busca la transformación social. En estas ideas coincide Freire (1970) cuando refiere una Educación Liberadora e insiste en educar para la vida. La educación entonces puede fungir como un medio de adaptación y de resistencia.

En consecuencia y para efectos de la presente investigación, las categorías que resul tan centrales son: Sentidos, Significados, Cultura, Hegemonía. Se conceptualiza que éstas son los filtros desde los cuales la realidad ha de ser re-interpretada, leída y reafirman el posicionamiento del investigador. En consecuencia, autores como Michel Foucault, Antonio Gramsci, Pablo Freire, Humberto Maturana esencialmente, serán fundamentales para guiar la mirada del autor en el trascurso de la investigación.

Lo pedagógico desde las subjetivaciones

El docente, ¿Intelectual orgánico?

Si partimos desde la pregunta que guía esta investigación:

¿Cuáles son las re-significaciones de estudiantes y docentes en torno al sentido de la escuela secundaria y cómo sus posibles tensiones y oposiciones, podrían generar la exclusión escolar de los estudiantes?

En consecuencia, se hace necesario conocer la concepción de realidad que tienen los actores principales de la investigación y cómo interaccionan con ésta. La relación sujeto-objeto, la relación entre el sujeto y la realidad que tiene frente a sí, ¿y cómo se apropia de ella, se le opone, le da continuidad o la transforma?

Ampliando la categoría de Cultura, sustentada en Gramsci (1929), subrayo que, originalmente somos el producto de una socialización o sociabilidad, que se produce dentro de un marco de condiciones que reúnen lo económico, político, social y lo cultural propiamente dicho, ubicado en un determinado contexto geográfico y en un momento histórico dado, que se encuentra construida a priori al sujeto, quien se ve reducido a insertarse a un mundo ya creado, y del que se apropia de manera natural desde que nace, cuándo en un principio depende de su familia como un elemento que lo induce a insertarse a los distintos grupos sociales, en este proceso la escuela juega un papel clave en lo que se denomina socialización quizás adaptación, en términos del estructural funcionalismo.

Para hablar propiamente de Cultura Escolar, otra de las categorías primordiales en esta investigación, puedo aportar que, en el caso del Docente, éste pasa por un proceso de formación, generalmente en escuelas normales y/o universidades, donde a partir del Currículum formal de estas instituciones mayormente públicas, pero con una reciente proliferación de particulares, se va apropiando de una determinada manera de posicionarse ante la realidad y de leerla (currículum oculto). Desde la Teoría Marxista y Neomarxista, a la cual reconozco mi adscripción, la Escuela es un aparato creado exprofeso para reproducir las ideologías dominantes de la clase en el poder, un Aparato Ideológico al servicio del Estado. Para estas corrientes, la escuela es una forma de legitimar

la hegemonía de las clases dominantes y es desde ésta donde transmite su Ideología y la Cultura. La Cultura Escolar que construye y re-construye el Maestro, tiene sus orígenes en su propia historia de vida, pero se alimenta de la ideología a la que es sujetado en el trayecto de su formación y se continúa re-configurando en el ejercicio de sus funciones, con la participación de los otros docentes con quienes comparte el escenario laboral, incluidas las organizaciones sindicales que participan de la validación de usos y costumbres, mentalidades, subjetividades y subjetivaciones que conforman la Cultura Escolar y que no siempre es lineal, vive conflictos y confrontaciones entre las diferentes visiones de quienes ejercen la Docencia. Aparentemente desde la Cultura Escolar se toman decisiones acerca del futuro de los adolescentes que rompen con el modelo idóneo de estudiante, creado y transmitido desde los dictados de la Hegemonía.

Apegado a las categorías de Intelectual Orgánico y Tradicional aportadas por Gramsci (1929), puedo argumentar que el Docente es un Intelectual orgánico, identificado con su clase y deseoso de transformar realidades adversas para los miembros de las clases Subalternas. En consecuencia, posee los elementos para transformar lo instituido, para transitar del nivel de la Subjetividad a la Subjetivación, es decir, rebasa en nivel simple de ser un reproductor de las ideas a favor del Estado y de la dominación de las clases subalternas, desde luego, es el desarrollo del estudio donde este supuesto ha de corroborarse.

Por otro lado, la realidad del Docente entonces, es que desde su formación y en la carga Social, Cultural y Política a la que responde como un trabajador de la Educación, es un sujeto-sujetado que tiene la misión de continuar lo instituido, pero con espacios de posibilidad para mostrar, en el marco de su autonomía relativa, rompimientos con lo primero y abrir puertas de encuentro de sentidos y significados de la escuela secundaria con sus estudiantes, a fin de poder crear una escuela secundaria, democrática, inclusiva e igualitaria.

La investigación se orienta a descubrir los sentidos y significados que los Docentes y estudiantes re-significan de la Escuela Secundaria, cada uno desde sus condiciones, Cultura Escolar y Comunitaria respectivamente y expectativas e intereses propios, derivado de ello los Docentes, Sujetados por un Marco Normativo (Marco para la excelencia, Ley General de Educación, Artículo 3ro., y otros documentos) lo inducen a construir una Cultura Escolar Docente que, como se mencionó anteriormente, contiene lo Instituido. Lo anterior en una muestra de las imposiciones hegemónicas que se reciben desde el diseño curricular y las políticas educativas creadas con la intencionalidad de reafirmar la hegemonía y el control que las clases dominante ejercen a través de la escuela, mismas que a su vez responden a los intereses y necesidades creadas desde las naciones que dirigen el destino del planeta.

Continuando con la profundización de la Categorías que guían el estudio, la problemática, desde las observaciones que, parcialmente he encontrado, en mi práctica cotidiana, radica en que, desde sus propias condiciones de vida y en el marco de su Cultura Comunitaria, el estudiante ha construido y re-significa de otra manera el sentido de la Escuela Secundaria, adaptado a las miradas, visiones y cosmovisiones que adquiere en su familia y en su comunidad, en las que, aparentemente no comparte visiones con los Docentes y vive bajo otras circunstancias y necesidades muy propias, que constituyen su identidad como adolescente (viviendo inclusive su vida amorosa y sexual de la manera como a ellas y ellos les parece adecuado, muchas veces pasando inclusive por sobre las expectativas y la mirada de los padres de familia, las cuales también se circunscriben a la lectura de la realidad que se hace desde la ideología que nos transmite el neoliberalismo, planteando las cuestiones del éxito vinculadas a los “logros materiales” y considerando que solamente aquellos que logran concluir una carrera universitaria son personas exitosas que pasan a formar parte de los sectores privilegiados, ello aunque la realidad cotidiana que tenemos frente a nosotros nos muestra profesionistas titulados viviendo en el subempleo. Este último planteamiento constituye una razón más del porque los estudiantes de Secundaria no deben ser excluidos, pues perderían sus aspiraciones de continuar su formación académica en los niveles superiores.

En determinados momentos los sentidos y significados que, éstos construyen desde sus distintas lecturas de la realidad, llegan a tensionarse y oponerse, concluyendo en la exclusión de los estudiantes, quienes terminan por abandonar la escuela. Lógicamente, aunque esta es la idea que está presente en la pregunta de investigación,

en los supuestos y en los objetivos, aún hace falta desarrollar como tal la investigación para comprender de mejor manera, en su total complejidad, lo que en este sentido ocurre dentro de la escuela secundaria en torno a las causas de la exclusión escolar y las constantes y en ocasiones prolongadas inasistencias de los educandos.

Anzaldúa (2010), aborda algunos temas que resultan muy adoc a las ideas que planteo en mi trabajo de investigación, que retoma desde Castoriadis (2004), quien reafirma que la socialización del individuo puede resultar en una adaptación, señalando que en la Formación los docentes reciben desde las instituciones que los forman, maneras de pensamiento que, no obstante, ellos pueden llegar a cuestionar y que en esta misma medida pueden igualmente inducir a sus alumnos al pensamiento crítico. Pone sobre la mesa la idea de que el Sujeto puede estar sujetado por lo instituido o puede llegar a estar sujetado por sí mismo, pero a su vez, tiene posibilidades de apertura a la crítica y el cuestionamiento de lo instituido, tal como lo argumento en mi proyecto.

En este mismo texto se cuestionan los mandatos hegemónicos que la política educativa nacional recibe desde el ámbito internacional, emitiendo la crítica en el sentido de que se desconocen las verdaderas necesidades y requerimientos nacionales, pero se sienten como propios los requerimientos internacionales hegemónicos que son ajenos a nuestro país, idea que también retomo en mi trabajo.

Justificación

Algunos autores y tendencias teóricas, como el Neomarxismo, han cuestionado a la Escuela y sus finalidades, desde esta corriente se ha conceptualizado como un medio de control creado para fortalecer las hegemonías de las clases dominantes, donde el papel del Docente queda reducido. Desde las políticas educativas Internacionales, decididas por los organismos financieros, quienes en uso de las políticas Neoliberales han visto a la Educación como una bien de consumo y a la escuela como una empresa, donde el Docente está sujetado y se le han creado a priori los sentidos y significados a los que debe dar continuación, como formas de reforzar las Hegemonías aparentemente surgidas del conceso social, Gramsci (1929). Cobijados en lo que se ha denominado Cultura Escolar, con la que se justifica la aparente construcción propia de sus sentires y actuares en torno a lo que debe ocurrir dentro de las escuelas y al interior de las aulas y en sus formas de relacionarse con los estudiantes, es desde el uso de esta Hegemonía que toma las decisiones que aplica para con sus educandos.

Las consecuencias de estas dinámicas han generado serios desencuentros con los sentidos y significados que re-significan los Estudiantes, desde su Cultura Comunitaria, para referirse con este término a la Cultura que se desarrolla dentro de su Familia nuclear y extensa, y con los miembros de su comunidad en la que ha nacido y con quienes interactúa en su vida cotidiana, que también le han enseñado formas de acercarse a la realidad, maneras de vivir el mundo, en lo epistemológico y lo ontológico, realidad desde la cual a ha definido el papel de la Escuela Secundaria, siempre en función de sus necesidades sentidas, desde sus requerimientos y expectativas.

En los planteamientos de la presente investigación, en las probables tensiones que se originan entre los sentidos y significados de Docentes y Alumnos, los estudiantes están resultado excluidos de las escuelas, una vez que no se encuentran en condiciones de cubrir las expectativas que las políticas educativas nacionales e internacionales han configurado, a priori, para ellos y sus necesidades sentidas. Se han creado modelos de estudiantes que se encuentran muy lejos de lo que ellos son y pueden lograr, porque así lo determinan los organismos Financieros Internacionales en el ejercicio de su Hegemonía y para ello han creado evaluaciones internacionales como PISA [5](Programme for International Student Assessment) y Nacionales como MEJOREDU [6](Mejorar la Educación), cuyos resultados tanto a nivel individual como escolar y nacional, regularmente son desalentadores.

Aparentemente, los daños que dicha exclusión está generando pasan por lo escolar y trascienden a lo social, donde desafortunadamente se agudizan las problemáticas económicas y sociales, pues en México quienes no han concluido la escuela secundaria, no pueden acceder a los niveles medios y superiores de la educación formal, en consecuencia, se engrosan las filas de los adolescentes que se incorporan a los espacios informales del

autoempleo o el subempleo, con los daños sociales que ello implica, como el incremento de las diferentes formas de violencia.

Afortunadamente para la educación formal y el bienestar de la sociedad. En el momento histórico que estamos viviendo, quiero pensar que ninguna manera puede considerarse al docente solamente como un reproductor de la Hegemonía de los sectores dominantes, y pretendo tener los elementos para argumentar en este trabajo que el Docente ha podido abrir espacios de re-significación y Subjetivación que le permiten ver la realidad desde otras miradas que resultan más dadas al cuestionamiento de dicha hegemonía, posicionándose desde miradas epistemológicas y ontológicas distantes de ésta.

Dentro de los objetivos de esta investigación, se pretende argumentar que el Docente está en disposición de generar en el aula y en la escuela, espacios de inclusión y de encuentro y comprensión entre los sentidos y significados que él le otorga a la escuela secundaria y los que, desde su Cultura local y comunitaria, le asignan sus educandos, posibilidad que se encuentra como viable pero que requiere ser estudiada.

La importancia de esta investigación radica en su intención de contribuir al encuentro de sentidos entre los Docentes y Estudiantes, como una forma de inclusión de los educandos y un ejercicio democrático en el que se rescate el papel de la escuela como institución social, espacio de acogimiento y hospitalidad, desde los aportes de H. Maturana (2002).

La educación es un acto de acogimiento, donde el maestro ofrece un espacio de confianza y respeto para que el estudiante pueda aprender y desarrollarse, sin presiones externas, dentro de un ambiente que favorezca su autonomía y su capacidad de entender y participar en su entorno. (Maturana, 2002, p.121.)

Hoy en México requerimos de una sociedad verdaderamente inclusiva, que vea a la escuela como una institución social, lejos de concebirla como una empresa, que rescate al ser humano en su amplia valía, no en el sentido de inversión-ganancia, que atienda las necesidades sentidas y reales de los educandos en una sociedad dañada por las exclusiones escolares que han contribuido, entre muchos otros factores, a una seria descomposición, que además se ha convertido en un círculo vicioso, se requieren rompimientos, abrir espacios a la reflexión, el análisis y el cuestionamiento a la hegemonía, es necesario rescatar el papel del Docente como intelectual propositivo que encamine su labor a romper los dictados de la hegemonía e inducir a sus alumnos a ello, siguiendo a Freire (1970). "La educación es un acto de conocimiento y amor. El conocimiento no es neutro, es un acto político, y debe contribuir a la liberación de las personas". Esta contribución reafirma que la educación debe ser un medio para la liberación y no solo para la reproducción de conocimientos preestablecidos, desde la hegemonía. En su enfoque, los educadores deben fomentar una educación crítica que permita a los estudiantes cuestionar, reflexionar y actuar sobre su entorno para transformarlo. Lo anterior, retomando la idea de la escuela como una institución social, transformadora de realidades, para la investigación presente, partiendo de la conciliación de sentidos y significados.

Importante es rescatar la idea de que, a la vez que la escuela se convierte en un medio de control y opresión, desde las hegemonías, de manera paralela es un medio de liberación y un espacio para generar autonomía e inclusión, una vez que se logre re-construir su rol como Institución Social.

Metodología

Los posicionamientos que se delinearon anteriormente y la insistencia de la realidad como dinámica y en constante re-construcción, muestran que se requiere de un paradigma sociocrítico, que permita contribuir a transformar la realidad, que rescate los pensamientos, formas de reacción y actúes de los involucrados, concebidos como partícipes activos de la investigación. Conocer cómo interpretan el mundo, sus mundos particulares, tal como lo indican los siguientes autores.

Para Marshall y Rossman (1999:2,7-8) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (Vasilachis, 2006, p.22)

Por supuesto se reconocen las distintas formas de hacer investigación Cualitativa y es necesario sacar a relucir las diferencias que guarda con el paradigma cuantitativo, explicativo y descriptivo, que busca datos exactos y parte de una concepción estática de la realidad, en la que las verdades son absolutas.

Aspecto importante para las investigaciones cualitativas es el reconocimiento de las subjetivaciones, del investigador y de los participantes en ella, una vez que se superó el viejo debate que suponía la neutralidad del investigador y la pretendida objetividad a la que hoy ha dejado de aspirarse por ser una utopía, admitiendo que los investigadores tenemos una historia de vida, una determinada formación académica y registramos diferentes influencias que al final del día orientan pensamientos y sentimientos que no pueden dejar de estar implícitos en el enfoque que imbuimos en la investigación, tal como lo reafirma el siguiente autor:

Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto. (Vasilachis, 2006, p.29)

Dentro de las distintas formas de hacer las investigaciones cualitativas, las necesidades y la forma de acercarme al objeto de estudio, me lleva a pugnar por las formas etnográficas, una vez que se concibe como una de las maneras más acertadas de acercarse a la realidad para investigarla.

Estas distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias, estos diversos presupuestos filosóficos, con sus métodos y prácticas, estas diversas concepciones acerca de la realidad y acerca de cómo conocerla y de cuánto de ella puede ser conocido determina que no pueda afirmarse ni que haya una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa ni una única posición o cosmovisión que la sustente (Mason, 1996: 4), ni que una común orientación está presente en toda la investigación social cualitativa (Silverman, 2000: 8, en Vasilachis, 2006, p.21.)

Las necesidades del objeto de estudio que abordo requieren de formas metodológicas de encuentro con el otro, de análisis de realidades complejas y cambiantes, en las que los sentires, pensares y actuares de los otros, en la re-significación y re-construcción de sentidos y significados que afloran desde la historia de vida de los actores, desde los marcos culturales en los que viven o en los que han sido formados, y que se ubican en un momento y en contextos concretos, desde la subjetividades y la intersubjetividades, y que llegan a la subjetivación, puedan ser aflorados con estrategias horizontales e incluyentes, dialógicas, que reconozcan y pugnen por la alteridad. Consecuentemente se retoma la complementariedad de dos métodos : La Etnografía y la Investigación, acción participativa, desde donde surgen las Etnografías Críticas de Acción Social (ECAP).

Hoy se admite que el etnógrafo puede también contribuir a transformar realidades, especialmente en la riqueza que proporciona la participación, en el vínculo con las metodologías de acción participativa.

El posterior desarrollo de lo cualitativo, vinculándolo además a su sentido práctico (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1993), lo hará trascender del decir al hacer para precisar lo discursivo también como acciones o prácticas sociales que construyen realidad. De forma privilegiada, la etnografía podía atender a esos haceres de lo discursivo en las relaciones sociales y aportar a cómo ello ayudaba a la construcción de sentido en la vida y acción social. (Paño, 2022.)

Es importante señalar que esta re-construcción y transformación de la realidad es una labor colaborativa y conjunta que se alcanza con la implicación de todos los interesados en una tarea de suma de esfuerzos. “Su

orientación hacia el grupo extendido y la localidad los constituyen así en procesos de alta pedagogía hacia el autoaprendizaje y autogestión social de quienes los protagonizan. Por lo tanto, apuntan a construir conocimiento situado especialmente útil para la mejora social”. (Paño, 2022.)

Una virtud de la etnografía participativa es el hecho de reconocer al otro, de interactuar con él de forma colaborativa y hacerlo partícipe activo de la investigación, eliminando las miradas que pretender cosificar al informante. Se superan las visiones del investigador como quien ostenta el poder y se monta en un escenario donde está impedido para interactuar con los otros, al contrario, se admite a partir y por los otros, integra la otredad y la analiza como fuente de aporte y co-participación para la investigación. “La superación del papel del investigador/a como centro director de saber y poder, la negación de objetivar a los sujetos conecta a su vez criterios de interculturalidad, en su lógica también decolonial con la que se han planteado históricamente muchas etnografías”. (Paño, 2022.)

La etnografía tiene la bondad de hacer resaltar la fuerza de las interacciones sociales en su ambiente real, retomando los escenarios de la vida cotidiana, aflora las redes de significados y resignificaciones de los actores involucrados en el estudio, y a su vez analiza las visiones y experiencias dentro de los procesos.

La concepción de la realidad como dinámica y en constante construcción que se plantea en este trabajo, se reafirma con la metodológica de corte etnográfico y participativo, pues permite la recogida de percepciones e interacciones entre los actores, a su vez, logra desentrañar los vínculos de éstos con su entorno áulico y escolar, esencialmente, aunque sin dejar de reconocer la influencia de los contextos nacionales e internacionales, pero además buscar en sus sentires y hacer, en la apropiación particular de los sentidos y significados que construyen y re-construyen en torno a la escuela secundaria.

Técnicas e instrumentos

A su vez, en concordancia con la postura que se expresa en la metodología, se requiere de técnicas e instrumentos que privilegien el acercamiento y la co-participación de las personas implicadas en ésta, tradicionalmente llamados informantes, mismas que busquen desde la horizontalidad, privilegiar el diálogo y los acercamientos. Por ello se recurrirá a las entrevistas a profundidad, en la que las categorías se hagan presentes, a fin de dar direccionalidad a la investigación.

Los informantes que serán seleccionados de manera intencional, por sus características, se busca a dos adolescentes, quienes hayan abandonado la escuela sin concluir su educación secundaria. Así mismo se buscará la participación de dos Docentes.

Personalmente, y en el afán de acercarse a los otros y verdaderamente entenderlos como colaboradores activos en la investigación, considero viable integrar círculos de conversación abierta, en la que los participantes puedan expresar, desde sus experiencias de vida, después de varios años de educación escolarizada, cuáles son sus concepciones de la escuela, es decir, los sentidos y significados que han re-significado de la Secundaria. Momentos en los que pueden fluir sus pensamientos y sentires, las subjetividades, en los que se dejen ver las influencias de su Cultura Escolar y/o Comunitaria.

En la etnografía las constantes observaciones, el diario de campo, producto de las observaciones participativas, que busquen complementar, confirmar y/o contrastar los datos obtenidos a través de las entrevistas, resultará sumamente valiosos. Buscando, responder desde ésta, las preguntas, los objetivos, los supuestos y las categorías de la investigación.

Por supuesto una de las características de la Etnografía y de la Investigación Participativa es la estancia en el campo de estudio, elemento que enriquecerá las observaciones participativas, el diario de campo, las entrevistas y los círculos de conversación.

Conclusiones

A manera de conclusión parcial, puedo decir que, lo Pedagógico de mi trabajo, centrado en trabajar a la Cultura como una categoría central, entendida ésta como una forma de “socializar” a la persona y a su vez validar mediante ésta las imposiciones de la Hegemonía de las clases dominantes y a su vez re-conocer al Docente como un intelectual, capaz de cuestionar lo instituido para llegar a construir procesos de Subjetivación, se hacen presentes a lo largo de esta investigación y constituye a su vez, mi posicionamiento frente a los recortes de la realidad que pretendo profundizar, tendiente a contribuir a transformar realidades, proponiendo evitar, mediante el encuentro de sentidos y significados que en torno a la escuela secundaria, re-signifiquen docentes y estudiantes como individuos propositivos y poseedores de un pensamiento crítico que los lleve a ver a la escuela secundaria como una institución social. Como sostiene Freire (1970), la escuela y la Educación han de formar para la libertad.

La escuela entonces más que una fuente de exclusión debe re-configurar su papel como protectora, incluyente y de acogida, tal como lo sostiene Humberto Maturana (1990).

Referencias

- Álvarez Cedillo, J. A., Álvarez Sánchez, T., Aguilar Fernández, M., & Sandoval Gómez, R. J. (2021). Factores determinantes que hacen que los niños y niñas abandonen la escuela en la educación secundaria de Oaxaca. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Arellano Esparza, C. A., & Ortiz Espinoza, Á. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la COVID-19. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 33-52.
- Berlanga, B. (2024, 14 de septiembre). *Pedagogías como irrupción de (en) lo dado*. [Conferencia]. Escuela Normal de Ecatepec, Ecatepec, Estado de México.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Editorial Muralla.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1984). *El oficio del sociólogo*. Ediciones Siglo XXI.
- Flores Flores, A. (2024). Abandono escolar en el sistema educativo en México derivado de la COVID-19 (2020-2022). Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Primera edición en español México.
- Foucault, M. (1976). *La voluntad de saber*. Volumen 1 de *La historia de la sexualidad*. Traducción de Juan José Lahuerta. México: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1929) *Cuadernos de la cárcel*, Ediciones Siglo XXI, México.
- Herrera, V. (2005). *Foucault: descifrar y ordenar una caja de herramientas. Notas para pensar la teoría de la educación*. En *Revista Estudios en Ciencias Humanas, Estudios y monografías de los postgrados*, Num.5, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- Kuhn, T. (2004) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica: México
- Luna, A. (2024). *Reflexiones sobre la epistemología del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)* Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
- Maturana, H. (2002), *El sentido de lo humano*, Editorial Universitaria, Chile.
- Pardo, C y García (2003) *Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Paño Yáñez, P. (2022). *Etnografías críticas de acción participativa. Propuesta por la confluencia de la etnografía y las metodologías de investigación acción participativa*. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e114. <https://doi.org/10.24215/18537863e114>
- Plasencia Díaz, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior. *RIESED - Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 449-464.
- Pérez Ríos, E. (2022). *Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México*. *Tabula Rasa*, 43, 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Urrutia de la Torre, F., & Frausto Martín del Campo, A. (2015). El abandono escolar en el nivel secundaria: un descuido en la agenda educativa actual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(1), 63-74.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa
- Zemelman, J. M. (1994). *Pensar teórico-epistémico*. Ediciones Mapa.
- Zemelman, H. (1996). *Voluntad de conocer*. Ediciones Mapa.

Notas

- [1] Los sentidos hacen referencia a las interpretaciones y significados que las personas atribuyen a sus experiencias, por tanto, están profundamente relacionados con el contexto personal, cultural y social del individuo, y son contruidos a lo largo del tiempo desde las experiencias e interacciones con los demás. Tienden a destacar el nivel subjetivo.
- [2] Se refieren a las interpretaciones culturales, sociales o institucionales, que se transmiten fundamentalmente a través del lenguaje, se les asignan a ciertos conceptos o prácticas dentro del sistema educativo. Los significados son más universales y pueden estar definidos de forma más colectiva.
- [3] En su libro "Dependencia y desarrollo en América Latina" (1969), Cardoso argumenta que el neoliberalismo profundiza las relaciones de dependencia estructural entre los países latinoamericanos y las economías centrales, ya que promueve la apertura económica y la integración global sin atender las necesidades de desarrollo interno. A través de la apertura al mercado global y la flexibilización laboral, los países latinoamericanos se ven obligados a ajustarse a las dinámicas de las economías más poderosas, lo que puede desindustrializar la región y perpetuar su vulnerabilidad económica.
- [4] El Humanismo en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un enfoque educativo que pone al Estudiante al centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo su desarrollo integral: físico, emocional, social, ético, y cognitivo. La NEM, que se caracteriza por ser inclusiva, equitativa y crítica, ser agentes activos de cambio en su comunidad y aportar a la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Pugna por el respeto a la Dignidad Humana y a los Derechos Humanos, concibiendo que la Educación Formal es uno de los sustanciales, y a la Escuela como impulsora de la Justicia Social.
- [5] Es una evaluación internacional llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Su propósito es evaluar el rendimiento de los estudiantes de 15 años en áreas clave como lectura, matemáticas y ciencias
- [6] Tiene como objetivo mejorar la calidad educativa en México, ofrece herramientas y recursos para mejorar el desempeño educativo tanto de estudiantes como de docentes

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839007>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Aurora Velasco Rosales

**Significaciones de la educación secundaria de docentes y
estudiantes: ¿Tensiones que excluyen?**

**Meanings of secondary education for teachers and
students: Tensions that exclude?**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0385>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Figuraciones comunitarias: sociogénesis de un autogobierno indígena en Michoacán

Community figurations: sociogenesis of an indigenous self-government in Michoacán

Víctor Manuel Santillán Ortega

Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México

vsantillan@sociales.unam.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4840-8200>

Recepción: 01 Noviembre 2024

Aprobación: 13 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

La expansión de los autogobiernos indígenas en Michoacán durante la última década plantea interrogantes sobre los procesos sociopolíticos que los originan. Aunque el interés académico ha sido permanente, gran parte de las investigaciones han omitido analizar las dinámicas de poder comunitarias que configuran estas formas de gobierno. Este artículo examinó el caso de Cherán, Michoacán, tras el levantamiento comunitario del 2011, con el propósito de comprender cómo se instituyó un nuevo orden político mediante microprocesos de lucha intracomunitaria, protagonizados por actores con trayectorias y orientaciones políticas heterogéneas. Desde la sociología figuracional de Norbert Elias, se exploraron las interdependencias comunitarias y los equilibrios de poder que estructuraron este proceso. La investigación adoptó un enfoque etnográfico del poder, sustentado en trabajo de campo mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad y análisis de documentos recabados *in situ*. Los hallazgos revelaron que el autogobierno no fue producto de un consenso comunitario, sino de un entramado de tensiones y negociaciones entre grupos con posturas divergentes respecto al Estado, las elecciones y el diseño institucional del nuevo gobierno. Se concluyó que el autogobierno emergió como una figuración comunitaria contingente producto de los equilibrios de poder, lo que cuestiona representaciones homogéneas de la comunidad indígena como sujeto político.

Palabras clave: Cherán, Estudios comunitarios, Poder indígena, Comunidad indígena, Sociología Figuracional.

Abstract

The expansion of indigenous self-governments in Michoacán over the last decade raises questions about the sociopolitical processes that gave rise to them. Although there has been ongoing academic interest, much of the research has failed to analyze the community power dynamics that shape these forms of government. This article examined the case of Cherán, Michoacán, following the 2011 community uprising, with the aim of understanding how a new political order was instituted through micro-processes of intra-community struggle, led by actors with heterogeneous backgrounds and political orientations. Drawing on Norbert Elias's figurational sociology, we explored the community interdependencies and power balances that structured this process. The research adopted an ethnographic approach to power, based on fieldwork involving in-depth semi-structured interviews and analysis of documents collected *in situ*. The findings revealed that self-government was not the product of community consensus, but rather of a web of tensions and negotiations between groups with divergent positions on the state, elections, and the institutional design of the new government. It was concluded that self-government emerged as a contingent community formation resulting from power balances, which calls into question homogeneous representations of the indigenous community as a political subject.

Keywords: Cherán, Community studies, Indigenous power, Indigenous community, Figurational sociology.

Introducción

A más de una década de la experiencia de Cherán como primer autogobierno indígena de Michoacán, estas formas de gobierno continúan floreciendo en todo el estado. Actualmente, cerca de 40 de estas unidades políticas operan en territorio estatal, cuestión que convierte al estudio de los autogobiernos indígenas en un campo de investigación relevante en el último decenio. Como botones de muestra, las exploraciones recientes dan cuenta de los retos de la judicialización de los derechos indígenas (Ventura Patiño, 2021), de la transición del autogobierno a la implementación de la autonomía financiera (Leco Tomás & Fuerte García, 2024), así como del proceso de establecimiento de Ley Orgánica Municipal de Michoacán que institucionaliza el autogobierno en la entidad (Aragón Andrade, 2023).

Desde su génesis, la experiencia de Cherán ha atraído a un sinnúmero de investigadores que han producido estudios constantes desde múltiples disciplinas y sobre diferentes dimensiones del autogobierno. Por ejemplo, Gasparello (2018) examina la movilización social, subrayando cómo la comunidad hizo frente a la delincuencia organizada y, en consecuencia, transformó su gobierno local. Mandujano (2016), da cuenta de la democracia comunitaria a través de la noción de Buen Gobierno Comunitario, subrayando la importancia de la comunidad. Asimismo, se han examinado los aspectos jurídicos, como el análisis de Aragón Andrade (2013) sobre el uso contra-hegemónico del derecho por el movimiento indígena comunitario, por mencionar solo algunos. La investigación que se presenta se inscribe en el campo de estudio de los autogobiernos indígenas, con énfasis en el caso de Cherán, Michoacán. Aunque se reconoce la trayectoria previa de investigaciones sobre el tema, este trabajo propone un enfoque sociológico orientado a iluminar dimensiones poco exploradas de los estudios existentes, en particular el papel del poder en la configuración de estos procesos comunitarios.

Este artículo examina el caso de Cherán, Michoacán, tras el levantamiento comunitario de 2011, con el propósito de comprender cómo se instituye un nuevo orden político mediante microprocesos de lucha intracomunitaria, protagonizados por actores con trayectorias y orientaciones políticas heterogéneas. Desde la sociología figuracional de Norbert Elias, se exploran las interdependencias comunitarias y los equilibrios de poder que estructuran dicho proceso. La investigación adopta un enfoque etnográfico del poder, sustentado en trabajo de campo a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad y análisis de documentos recabados in situ. A partir de este acoplamiento teórico-metodológico, se concluye que el autogobierno indígena de Cherán, Michoacán no fue resultado de un consenso comunitario unificado ni de una planificación anticipada por parte de un individuo o grupo desde el inicio del movimiento comunitario el 15 de abril del 2011. Por el contrario, emergió como un producto de un entramado de poder comunitario, configurado a través de la lucha intracomunitaria entre actores con orientaciones políticas heterogéneas.

El escrito se estructura en cuatro secciones. La primera expone el ensamble teórico-metodológico, articulado entre la sociología figuracional y la caja de herramientas cualitativas que gravitan en torno a un enfoque etnográfico del poder. La segunda aborda la emergencia del movimiento indígena comunitario y el proceso de sociogénesis del autogobierno. La tercera ofrece un análisis figuracional de la narrativa descriptiva desarrollada en la sección anterior. Finalmente, las conclusiones subrayan la relevancia de una aproximación microanalítica sobre los procesos de formación de los autogobiernos en Michoacán.

Ensamble teórico-metodológico: de la sociología figuracional a la estrategia de investigación etnográfica[2].

La sociología figuracional de Norbert Elias se fundamenta en diversos componentes conceptuales como: figuración, interdependencia, procesos sociales y poder. Cada uno de estos conceptos denota el carácter procesual-relacional de la teoría de Elias, en la que, la sociedad es comprendida como una urdimbre de relaciones independientes entre individuos que se desarrolla en el largo plazo. En este marco de referencia, los

individuos no se conciben como entes aislados, sino que están inmersos en una trama social de relaciones en constante cambio (Elias, 1990; Landini, 2022).

El concepto de figuración está íntimamente ligado con la concepción eliasiana de la sociedad, puesto que da cuenta de redes de relaciones interdependientes constituidas por individuos que forman estructuras sociales dinámicas que cambian con el tiempo como producto de estos mismos individuos (Elias, 2011). Por lo tanto, los individuos no existen por fuera de estas figuraciones, sino que, simultáneamente, son productores y productos de la serie de relaciones recíprocas que dan forma a las figuraciones en constante cambio (Bogner, 1986). En este sentido, la sociología figuracional objeta la dicotomía entre individuo y sociedad, al considerarlos ontológicamente indivisibles, aunque analíticamente diferenciables (Elias, 2012). Las figuraciones implican tanto micro-interacciones cara a cara como macroestructuras sociales; por lo tanto, también cuestionan la dualidad entre individuo y sociedad (Bogner, 1986).

Por otra parte, la interdependencia está intrínsecamente ligada a la figuración. De acuerdo con Elias (1990) cada individuo se encuentra enlazado de manera recíprocamente dependiente con otros individuos, formando eslabones de una misma cadena. Esto implica que los individuos forman parte de un entramado funcional que inexorablemente los une entre sí. Estas cadenas de interdependencia funcional constituyen el núcleo de las figuraciones sociales, puesto que actúan como el pegamento que las estructura, da cohesión y permite su transformación en el tiempo. Por lo tanto, las figuraciones sociales se conforman por medio de estas redes de interdependencias (Zabludovsky, 2011). Estas redes no son estáticas, sino que se transforman continuamente a medida que los individuos que las conforman interactúan y sus posiciones dentro de ellas se modifican.

Este flujo continuo de transformación da cuenta de que las figuraciones constituyen en sí mismas procesos sociales. A diferencia de enfoques que se concentran en estados fijos o estructuras estáticas, la sociología figuracional plantea que los procesos sociales constituyen un desarrollo permanente a largo plazo de formas de organización y de vida (Elias, 1990). Esta situación implica que los análisis sociológicos deben tener en mente tanto las continuidades como las transformaciones históricas (van Krieken, 2001). Asimismo, contrariamente a las visiones teleológicas que conciben la historia como un proceso lineal y, en ocasiones, predecible, la obra de Norbert Elias sostiene que los procesos sociales son caóticos, contingentes, pero con patrones reconocibles que emergen de las interacciones sociales a través del tiempo (Bogner, 1986). En este sentido, la concepción eliasiana de los procesos sociales contrasta con la idea de acción teleológica, en la que, las consecuencias no deseadas de la acción social no conforman un producto residual, sino que son inherentes al mismo proceso social. Esto se debe a que dicho proceso carece de un desenlace enteramente planificado por la acción racional de un individuo o de un grupo de individuos. En la sociología figuracional los procesos sociales se encuentran cargados de un alto grado de contingencia, es decir, en todo momento existen influencias que funcionan a espaldas de los agentes (Dettmer, 2001). De acuerdo con este planteamiento, para Elias, los procesos sociales “se desarrollan en una dirección y dentro de un orden determinado, sin que el modo en que efectivamente se desarrollan haya sido planeado por personas singulares” (Elias, 1990, p.64). Finalmente, el motor que impulsa las interacciones sociales y orienta el direccionamiento de las figuraciones son los equilibrios de poder.

En principio, para Elias el poder es una propiedad estructural de las relaciones sociales (Elias, 1994; Gómez, 2020). En contraste con una concepción objetualista y unidireccional, el poder en la sociología figuracional adquiere un carácter relacional y procesual (Elias, 1994; Landini, 2016). En cuanto a la índole relacional, el poder implica una acción recíprocamente referida en términos de dependencia mutua, es decir, de cuánto uno necesita de los demás y cuánto los demás necesitan de uno (Gómez, 2020). En este sentido, el poder es una relación de fuerzas fluctuantes, en la cual el control de los recursos, el campo de acción y la influencia sobre los demás dependen de la posición que se ocupa en la red de relaciones interdependientes (Belvedere, 2012). Conforme a esta característica, en las figuraciones sociales el poder se distribuye de forma diferenciada, generando (des)equilibrios relacionales entre individuos y grupos de individuos, cuestión que produce asimetrías en la urdimbre de relaciones recíprocas.

Esto último está íntimamente relacionado con el carácter procesual y los equilibrios de poder. La noción de equilibrios de poder da cuenta de las fluctuaciones inmanentes a las figuraciones sociales. La idea de equilibrio no denota una igualdad de poder, sino más bien un estado de estabilidad temporal que, inevitablemente, es alterado por la acción de individuos o grupos de individuos (Gómez, 2020). Son los recursos de poder que estos emplean los elementos que impulsan el movimiento y el cambio en los equilibrios de poder, afectando la oscilación del balance hacia uno u otro lado (Elias, 1990). Por lo tanto, la estructura de interdependencias en las figuraciones sociales se encuentra en un proceso constante de fluctuación y equilibrio (Antón & Damiano, 2014). Estos recursos atienden a diferentes modalidades, desde los exclusivamente físicos hasta los enteramente simbólicos. No obstante, no son generalizables a diferentes relaciones sociales extensas, sino que son particulares al tipo de figuración investigada (Guerra Manzo, 1999; Santillán Ortega, 2022).

Para el caso que analizamos, estos recursos de poder son principalmente simbólicos, pero heterogéneos, desde aquellos relacionados con el conocimiento experto en el uso del derecho o de la historia del pueblo Purépecha o el carisma comunitario ligado a trayectorias políticas. Estos recursos pueden ser concretos como armas militares, medios de producción, medios de transporte, infraestructura, o simbólicos como la legitimidad comunitaria o cohesión social (Elias & Scotson, 2016).

Finalmente, la sociogénesis, como se plantea en la sociología figuracional da cuenta del proceso histórico-social por medio del cual las estructuras e instituciones sociales se configuran por medio de las interacciones continuas entre individuos y grupos de individuos (Elias, 1984; Elias, 2022; Landini, 2022). Asimismo, para Elias este proceso está inexorablemente ligado a la psicogénesis, es decir, a cómo se desarrollan psicológicamente los individuos en relación con las estructuras sociales (Sica, 1984).

La obra del sociólogo alemán destaca que, como todo proceso social, los procesos sociogénéticos no son ni lineales ni unidireccionales. Por el contrario, contienen múltiples capas de interacción entre individuos, grupos de individuos y estructuras sociales, que transforman los equilibrios de poder y configuran un complejo proceso de desarrollo social. De acuerdo con Mennell (2015), los estudios sociogénéticos pueden abarcar tanto la modificación de las formas de gobierno y la consolidación del Estado, la alteración de las costumbres cotidianas y las normas que rigen la conducta personal.

Para los propósitos de este artículo, los componentes de la sociología figuracional anteriormente analizados adquieren una dimensión microanalítica[3] en el sentido que Alexander y Giesen (1994) le otorgan, como una diferenciación abstracta entre diversos planos de la realidad empírica. Por lo tanto, el enfoque se sitúa en el nivel de las “actividades de individuos, observables y actuantes” (Alexander & Giesen, 1994, p.23), o como lo expresa Elias (1990) personas de carne y hueso que coordinan sus acciones mutuamente. De manera que, “los agentes activos [...] se muestran en microsituaciones” (Dettmer, 2001) configurando microprocesos. Es decir, la sociología figuracional en este escrito atiende a develar situaciones en pequeña escala, similar al enfoque obtenido a través de un microscopio. En este sentido, por medio de la propuesta sociológica eliasiana analizaremos el microproceso de entramados comunitarios de poder constituido por individuos y grupos de individuos encaminado a la transformación del orden político-administrativo a nivel local. Es decir, examinaremos la red de interdependencias que dieron origen a la forma de gobierno indígena que actualmente prevalece en Cherán.

La estrategia metodológica gravita en torno al método etnográfico como el enfoque central de investigación (Guerra García, Guerra Meza & Viramontes Olivas, 2025; Tardy, 2023; Ploder & Harman, 2021;), con un énfasis particular en el análisis del poder. Este enfoque etnográfico del poder se aboca al estudio de cómo los actores sociales interactúan en arenas de disputa o en procesos de autodeterminación donde no solo se manifiestan estructuras de consenso (Martínez Mendizábal & Gómez Alonso, 2020), sino también de tensiones y conflictos en torno a equilibrios de poder y bienes valorados, como el territorio, los recursos rituales, la autoridad comunitaria y en el caso de este estudio, la formación del Gobierno Comunal en Cherán (Escalona Victoria, 2012).

Las inmersiones etnográficas sobre el terreno se han llevado a cabo a lo largo de múltiples años (2013-2022) durante distintas estancias de investigación. Esta aproximación me ha permitido profundizar en la vida cotidiana de Cherán, acumulando información detallada sobre la historia, prácticas de gobierno y relaciones de poder en la comunidad. A lo largo de estas estancias, la observación participante en campo (Jorgensen, 2020; Tedlock, 1991), se ha combinado con entrevistas etnográficas (Rapport, 2020; Khanal, 2016) a diversos agentes, incluidos los principales actores en el microproceso de formación del Gobierno Comunal. Además, se realizaron conversaciones informales con habitantes que ocupan diferentes posiciones sociales (Valles, 2002), y se llevó a cabo un escrutinio del archivo comunitario, así como de recolección de documentos en posesión de los habitantes de Cherán. Todo este ensamble de técnicas de investigación cualitativa ha posibilitado un acercamiento holístico a los fenómenos políticos acontecidos en Cherán desde 2011. Finalmente, cabe aclarar que, del conjunto de entrevistas semiestructuradas en profundidad que he recopilado durante estos años, este artículo se centra en aquellas realizadas durante una inmersión de campo de aproximadamente 12 meses (2016-2017). Con toda esta caja de herramientas metodológicas se pretende arribar a una descripción densa (Younas et.al., 2023) del proceso de sociogénesis del autogobierno indígena de Cherán, Michoacán.

De la génesis de la rebelión al Gobierno Comunal

El movimiento político que surgió en Cherán en 2011 representa uno de los episodios nodales de la lucha por la autonomía, la autodeterminación y el autogobierno del movimiento indígena durante el siglo XXI. En este marco, la breve narrativa histórica que se presenta a continuación da cuenta los principales eventos y los actores involucrados, con el objetivo de comprender de forma general el microproceso que condujo a la formación del Gobierno Comunal.

Cherán llamó la atención nacional e internacional en abril del 2011 cuando, tras años de experimentar violencia cotidiana a manos de una célula de la delincuencia organizada que, además de extorsionar y secuestrar a sus habitantes, talaba ilegalmente el bosque comunitario (Santillán Ortega, 2021). El punto de inflexión aconteció el 15 de abril, cuando un grupo de hombres, mujeres y jóvenes, estratégicamente ubicados en la capilla de El Calvario, interceptó, confrontó y amagó a algunos talamontes que transitaban por una de las calles aledañas a dicha construcción. Posteriormente, este hecho derivó en un enfrentamiento entre los pobladores y delincuentes que intentaron rescatar a sus compañeros talamontes. A raíz de ello, los habitantes decidieron organizarse para proteger su territorio, estableciendo barricadas en las cuatro entradas de la localidad (Santillán Ortega, 2018).

Como parte de la organización para la defensa de su territorio, los habitantes de Cherán crearon la Coordinación General del Movimiento (CGM) para gestionar las negociaciones con el gobierno estatal y federal. Este evento ocurrió después de que decidieran desconocer al gobierno municipal en turno, por su supuesta complicidad con la delincuencia organizada. La CGM inicialmente concebida como una medida temporal, se consolidó como un gobierno popular que operó durante todo el 2011. Ese año, al ser un año electoral, surgieron las primeras inquietudes sobre cómo se llevarían adelante las elecciones, ya que en el ambiente social existía un descontento con los partidos políticos. Sin embargo, la posibilidad de llevar a cabo una elección de forma convencional, por medio del sistema de partidos políticos, no fue descartada por completo hasta el final de este microproceso. En este sentido, a continuación, se describe el proceso de cómo se arribó a la elección comunitaria sin partidos políticos y el proceso de cómo se configuró la forma de gobierno indígena. Son dos microprocesos entrelazados que configuran el proceso de sociogénesis del autogobierno indígena en Cherán.

Hacia una elección sin partidos políticos

En mayo de ese mismo año, el Instituto Estatal Electoral (IEM) declaró formalmente abierto el proceso electoral en la entidad (Instituto Electoral de Michoacán, 2012a), lo que generó tensiones entre individuos y grupos políticos en Cherán, especialmente entre líderes, militantes y simpatizantes de los partidos político, puesto que los tiempos electorales se acortaban y era necesario tomar una decisión sobre el rumbo que seguiría la elección local.

En este contexto, cohabitaban diferentes posturas políticas. El documento “Propuesta para la designación de nuestras ‘autoridades’. Municipio de Cherán, Michoacán 2012-2015” resume las propuestas de los distintos grupos políticos de la localidad. Al inicio del texto, se desecha la opción de establecer una “autonomía comunal” de facto, debido a que “implicaría renunciar a nuestros propios derechos y beneficios por parte de la federación” (Municipio de Cherán, Archivo Histórico Municipal de San Francisco Cherán, Propuesta para la designación de nuestras ‘autoridades’, Expediente del Movimiento, sin clasificar). Por el contrario, como alternativas a las elecciones basadas en sistema de partidos políticos: 1) Gobierno de libre determinación; 2) gobierno a través de un partido político; 3) gobierno a través de una coalición y; 4) candidatura común. Esta última se concibió como la opción más adecuada para unificar a los diferentes grupos políticos locales, debido a que “estaría rescatando la unidad que en los últimos meses nos ha caracterizado, en donde el beneficio sería colectivo para la comunidad” (Municipio de Cherán, Archivo Histórico Municipal de San Francisco Cherán, Propuesta para la designación de nuestras ‘autoridades’, Expediente del Movimiento, sin clasificar).

Por otro lado, algunos miembros de la CGM discutían la posibilidad de formar una coalición con todos los partidos políticos y que en una asamblea general se eligiera a los representantes (P. Chávez, comunicación personal, 6 de diciembre de 2016). Aunque también rondaba en las conversaciones de los integrantes de esta comisión la idea de establecer un régimen electoral sin partidos políticos, pero con reconocimiento constitucional. Paralelamente, otra corriente cercana al pensamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional pretendía importar el modelo de “autonomía de comunal” de facto, es decir, que el gobierno comunal funcionara sin el reconocimiento estatal.

Un punto de inflexión en esta microhistoria política fue la decisión tomada en Asamblea General el 1 de junio, en donde se determinó que Cherán no participaría en las elecciones de ese año. Asimismo, se prohibió la propaganda política, el proselitismo y se exigió a los representantes de los partidos políticos que cerraran sus comités locales. A partir de ese momento, los grupos que promovían la elección de autoridades sin partidos políticos comenzaron a inclinar la balanza de poder a su favor.

A partir de este acontecimiento, comienza el proceso de búsqueda del reconocimiento de un régimen electoral por sistemas normativos internos ante el Instituto Electoral de Michoacán (IEM). Para cumplir con este objetivo, miembros de la comunidad conformaron un equipo jurídico, al que se incorporaron juristas académicos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Un abogado oriundo de Cherán que estudió la maestría en Derecho en esta misma universidad contactó a Orlando Aragón Andrade, un antiguo profesor, para que ofreciera una charla sobre la autonomía indígena. El docente recuerda que la presentación fue breve y que el público no hizo preguntas relevantes sobre el tema. A pesar de esta situación, ambos abogados se mantuvieron en contacto.

Durante los siguientes meses, el equipo jurídico de Cherán emprendió una serie de acercamientos infructíferos con el IEM. El 6 de junio presentaron un documento dirigido a la Presidencia de este instituto en el que expusieron que, en una asamblea reciente, los habitantes de Cherán resolvieron no participar en los comicios de ese año debido a la falta de condiciones de seguridad para llevarlo adelante. No obstante, la Presidencia desestimó este escrito y notificó a la CGM solicitando colaboración para instalar el Comité Electoral Municipal. Finalmente, el 2 de agosto ambas partes acordaron realizar una exploración jurídica sobre la posibilidad de llevar a la práctica elecciones locales sin partidos políticos (Instituto Electoral de Michoacán, 2012).

Para tomar una determinación, la Presidencia del IEM pidió la confección de dos dictámenes sobre el caso. Uno de estos documentos fue redactado por Gonzalo Farrera Bravo (2012), investigador del Instituto de

Investigaciones Jurídicas de la UNAM y de la UAM-I. El otro informe fue llevado adelante por Orlando Aragón Andrade (2012), quien, a diferencia del primero, llevó a cabo entrevistas con adultos mayores de la localidad, cuestión que lo condujo a producir un informe que contenía mayor grado de información cualitativa sobre la historia y el presente de la comunidad de Cherán, es decir, un enfoque antropológico. De este modo, mientras que el primero se concentra en un análisis jurídico formal del caso, dando cuenta de los límites institucionales del IEM frente a los derechos de los pueblos indígenas, el segundo presenta una perspectiva analítica fundamentada en un conjunto de datos históricos, antropológicos y legales, lo que permite profundizar más allá de los argumentos estrictamente jurídicos del caso.

Al mismo tiempo, para cumplir con el objetivo trazado, el equipo jurídico continuó con sus diligencias ante el IEM. Sin embargo, aun cuando el 24 de agosto presentaron un documento firmado por habitantes de la localidad, en el que se informaba nuevamente la decisión tomada en asamblea de llevar a cabo elecciones sin la injerencia de partidos políticos y se exigía el respeto a los “usos y costumbres” como comunidad Purépecha, el IEM contestó el 9 de septiembre indicando que no contaba con las facultades para resolver sobre este asunto (Instituto Electoral de Michoacán, 2012).

El equipo legal de Cherán invitó a Orlando Aragón a acompañarlos para recibir esta la notificación. Al conocer la negativa, se desarrolló un diálogo en torno a cómo continuar con el camino para los comicios con base en sistemas normativos internos. A decir de algunos de los presentes, se arribaron a dos caminos: redactar un manifiesto político expresando la inconformidad frente a la resolución y continuar por la vía judicial. En relación con esta última alternativa, y en colaboración con el abogado académico, emprendieron el diseño de la estrategia jurídica para presentar un recurso ante el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) que presentaron el 15 de septiembre (Aragón Andrade, 2013). Además de presentar la solicitud para ejercer el derecho a la libre determinación, incorporaron una cláusula referente a la instauración de un gobierno propio basado en sistemas normativos internos. El 2 de noviembre, el TEPJF emitió un fallo favorable, en el cual reconoció a Cherán el derecho a la libre determinación en la elección de sus autoridades, así como la posibilidad de formar un gobierno distinto al modelo convencional establecido en el Artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Instituto Electoral de Michoacán, 2012).

Hacia una forma de gobierno indígena

En un conjunto de acciones paralelas tras la negativa del 9 de septiembre, en Cherán se emprendieron conversaciones para diseñar una estructura de gobierno local, es decir, una forma de gobierno indígena distanciada de la convencional del ayuntamiento. El grupo del CGM partidario de la “autonomía comunal” de facto, impulsaba esta iniciativa independientemente del fallo del TEPJF, considerado para algunos de sus miembros como un mero trámite.

Durante este proceso de diseño, se configuraron distintas posturas sobre la estructura y organización del gobierno indígena comunal. En este contexto, entra en escena un grupo de profesionistas cheranenses radicados en Morelia. Al igual que los defensores de la “autonomía comunal” de facto, este grupo estaba en contra de la autonomía estatal, es decir, del reconocimiento por parte del Estado de la forma de gobierno indígena. Su enfoque se basaba en el “reconocimiento interno” o comunitario de un Consejo de Ancianos. “Lo que planteaban los de Fogata Morelia, con esta cuestión del manual, era que se siguiera trabajando bajo el esquema del ayuntamiento, pero como una fachada” (O. Aragón Andrade, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017).

El nombre de “Fogata Morelia” surgió como una referencia a las organizaciones de las esquinas que se formaron en Cherán. Al igual que en su comunidad, los miembros de esta asociación se reunían frecuentemente para discutir cómo apoyar a su pueblo. Por lo tanto, se autodenominaron “Fogata Morelia” como una forma de identificación con Las Fogatas de Cherán. Fogata Morelia es una autodenominación reciente de la Asociación Casimiro Leco. Esta organización está integrada por alrededor de 80 miembros

originarios de Cherán y, en su mayoría, residentes en la ciudad de Morelia. Su origen se remonta a las décadas de 1970-1980, cuando algunos de ellos, antiguos residentes de la Casa del Estudiante en la Ciudad de México, se reencontraron en la capital del estado de Michoacán y formaron esta asociación civil. Aun cuando, el propósito inicial fue incidir políticamente en su comunidad, por muchos años sus actividades se concentraron en la organización de eventos sociales en Morelia.

Diferentes miembros de la asociación en distintos momentos históricos se han desempeñado como intermediarios políticos, trabajando en instancias estatales y federales como la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Asimismo, sus integrantes han estado activos en partidos políticos como el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido de la Revolución Democrática (PRD), y en sindicatos, principalmente en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Todo ello da cuenta de un grupo heterogéneo tanto en sus ocupaciones como en sus orientaciones políticas.

El miembro más destacado de esta asociación fue el Dr. Irineo Rojas Hernández (1941-2013) quien llevó a cabo estudios de ciencias físico matemáticas en la UMSNH y efectuó un posgrado en la Universidad de Tubinga, Alemania. Desarrolló un profundo interés por la filosofía e historia del pueblo Purépecha. A su regreso a México fundó y dirigió el Centro de Investigación de la Cultura Purépecha en la UMSNH, cargo en el que permaneció por cerca de 25 años (Hernández, 2014). Asimismo, tuvo una notable carrera en la administración pública, ocupando puestos en la SEP, el Instituto Michoacano de la Cultura y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. En sus últimos años fue rector de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM).

La conexión próxima de la Fogata Morelia con el movimiento indígena comunitario de Cherán se consolidó cuando la CGM comenzó a considerar la formación de un autogobierno. En palabras de uno de los integrantes de Fogata Morelia: "Nos llaman y nos dicen: 'aquí hay algunas propuestas [...] No queremos más el sistema de administración municipal, tan burocrático, vertical y cupular'" (S. Rangel Sánchez, comunicación personal, 21 de septiembre de 2017). En paralelo a esta conversación, en Cherán ya había personas trabajando en propuestas para formar una estructura de gobierno comunal propia.

La propuesta nombrada "Consejo de la Comunidad Indígena de San Francisco Cherán" fue formulada por Heriberto Ramos Bonilla, exdirector de la Secundaria Federal de Cherán. Su trayectoria en la política local se remonta a la fundación de la Asociación de Profesionistas a finales de la década de 1970. En el período 1999-200, en el gobierno perredista de Francisco Servín Guardián, ocupó el cargo de Síndico Municipal. En 2011, participó en la redacción de "Reglamento Interno de la Comunidad Indígena de Cherán" y del "Reglamento de la Ronda Comunitaria".

Una segunda propuesta a la que se tuvo acceso en la investigación fue la elaborada por la Licenciada en Contaduría Silvia Sánchez, quien en 2010 fue elegida durante un corto periodo para dirigir el Comisariado de Bienes Comunales, sin embargo, su participación en esta institución no logró menguar las actividades de tala ilegal del bosque de Cherán. Aun así, continuó involucrada en la organización de su comunidad.

Cuando estos actores avanzaron en sus propuestas, fue que los miembros de la CGM llamaron a los de Fogata Morelia para que se sumaran a esta iniciativa. Las primeras reuniones se llevaron a cabo en lo que hoy se conoce como la Sala de Juntas del Gobierno Comunal. Según uno de los protagonistas, fueron sesiones largas en las que no se arribaron a decisiones concluyentes. Ante esta situación, el Dr. Irineo Rojas, sugirió que con un grupo reducido se continuaran estas labores en Centro de Investigación de la Cultura Purépecha, en la UMSNH.

Durante estos encuentros, los participantes pusieron a prueba recursos de poder como el conocimiento académico sobre la historia del pueblo Purépecha. En este último aspecto, el acervo intelectual de los miembros de Fogata Morelia adquirió un papel relevante, puesto que "Irineo estuvo cerca de 30 años investigando, en contacto cercano con Miguel León Portilla, con varios antropólogos y con los intelectuales del indigenismo"

(S. Rangel Sánchez, comunicación personal, 21 de septiembre de 2017). En contraste, no poseían un amplio conocimiento universitario sobre la historia de su pueblo.

Fue precisamente en este ámbito donde emergen la primera discrepancia entre los proyectos de Fogata Morelia y de Heriberto Ramos. Ambos comparten el rescate de las formas tradicionales de organización del pueblo Purépecha anteriores a la Conquista española como tema central. No obstante, los miembros de Fogata Morelia fundamentaron sus argumentos en fuentes documentales, mientras que el profesor Ramos Bonilla se limitó a presentar a Cherán como una comunidad originaria, sin mayor profundización en esta argumentación. En cambio, la propuesta de la licenciada Silvia Sánchez evita este enfoque histórico y se concentra en un razonamiento jurídico de cómo articular los distintos niveles de gobierno.

En cambio, los proyectos coinciden en la idea de organizar la estructura de gobierno con base en consejos o comisiones administrativas. Para los de Fogata Morelia esta representación “proviene de las tradiciones mesoamericanas. Todos los pueblos comparten una raíz comunalista: la comunidad” (S. Rangel Sánchez, comunicación personal, 21 de septiembre de 2017). Este es un argumento histórico académico que tiende a homogeneizar a las poblaciones mesoamericanas bajo un esquema de gobierno colectivo. Por el contrario, el enfoque del profesor Ramos Bonilla se orienta hacia la historia contemporánea. Su proyecto se remite a la concepción de un gobierno formado por distintas comisiones que se relaciona estrechamente a la forma en que se llevan a cabo las comisiones de las fiestas patronales en Cherán, donde cada barrio designa una comisión encargada de una tarea específica que rota anualmente. Esta es una interpretación moderna de la tradición que adapta una estructura cívico-religiosa al ámbito político-administrativo. La iniciativa de la licenciada Sánchez no incluye una perspectiva histórica, en su lugar, se centra en equiparar la importancia de cuatro consejos principales. El Consejo Mayor, el Consejo de Barrios, el Consejo de Procuración y Justicia, y el Consejo de Bienes Comunes. Todos ellos adquieren el mismo nivel de relevancia administrativa. Esta horizontalidad es una característica que comparten los tres proyectos, al igual que la integración de la autoridad civil y autoridad agraria en un mismo esquema de gobierno, cuestión que en todo gobierno indígena municipal está por separado. Finalmente, en lo que respecta a la toma de decisiones colectivas, las tres propuestas coincidieron en que la “Asamblea General” sería el máximo órgano de deliberación comunitaria.

Tensión y coordinación por la institucionalización de la forma de gobierno indígena

Tras la sentencia emitida por el TEPJF, en Cherán se conformó lo que denominaron una “Comisión de Enlace” para supervisar el desarrollo del proceso electoral. La sentencia incluía la obligación de llevar a cabo una consulta comunitaria con el objetivo de determinar si la mayoría de la población concordaba con el proyecto de llevar a cabo elecciones sin partidos políticos. El 18 de noviembre, la comisión presentó al IEM una propuesta sobre cómo organizar la consulta. Esta propuesta daba cuenta de un enfoque que favorecía a “la comunidad” en contraposición a los partidos políticos, puesto que, planteaba la idea de que en cada barrio se hiciera una asamblea particular, sin convocar a una asamblea general del pueblo. Había cierta preocupación por parte de la CGM y de la Comisión de Enlace de que los líderes partidistas y sus seguidores pudieran influir en el ejercicio de la consulta si esta se realizaba por asamblea general, en cambio, asambleas barriales permitirían un mejor control de la situación.

El 26 de noviembre, la Comisión de Enlace presentó formalmente la propuesta bajo el título “Propuesta de la Comunidad de San Francisco Cherán para el Procedimiento de la Consulta Ordenada por la Resolución de la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación” en la que se confirmaba que la consulta sería por medio de asambleas barriales. Asimismo, el IEM estableció que se llevaran a cabo pláticas informativas con el objetivo de expandir la información sobre la consulta a toda la población. Finalmente, se determinó que podrían participar las personas originarias de Cherán que tuvieran más de 18 años.

En la consulta, la votación se efectuó a mano alzada, con dos opciones claras:

“1) Que levante la mano quien esté de acuerdo con el sistema de usos y costumbres para elegir a las autoridades del municipio de Cherán; y 2) Que levante la mano quien no está de acuerdo con el sistema de usos y costumbres, para elegir a las autoridades del municipio de Cherán” (Instituto Electoral de Michoacán, 2012, p.127)

Estas dos opciones fueron producto de las discusiones entre la Comisión de Enlace y el equipo jurídico de Cherán. A este respecto, estos grupos políticos cuidaron en detalle que la organización de la consulta se mantuviera bajo los parámetros de la “buena comunidad”, es decir, que las asambleas barriales estuvieran exentas de tensiones y conflictos intracomunitarios. Asimismo, se decretó un periodo de ley seca entre el 14 y 19 “con el propósito de contribuir a todos a atender el llamado para las asambleas programadas para el día 15 y 18 de diciembre” (Comisión de Honor y Justicia, 2011). A pesar del esfuerzo por proyectar la imagen de una “buena comunidad”, en el barrio primero se presentaron disidentes al proyecto comunitario, quienes al votar en contra fueron objeto de abucheos (Román Burgos, 2014). Finalmente, cabe resaltar que para este ejercicio asistió aproximadamente el 60 por ciento de la población mayor de 18 años que en su mayoría votó por la opción de elecciones sin partidos políticos (Santillán Ortega, 2018).

Tras la consulta, el 20 de diciembre, el IEM solicitó a la Comisión de Enlace que definiera qué autoridades serían elegidas en los próximos comicios. Ante este escenario, continuaron los debates sobre la forma de gobierno indígena y la autoridad que sería electa continuaron en un círculo reducido de personas en la ciudad de Morelia. La falta de consenso entre la Fogata Morelia y el grupo de Cherán, representado por la Comisión de Enlace, dificultaba arribar a un acuerdo definitivo. Por un lado, los de Fogata Morelia defendían que la elección debía enfocarse en un Consejo de Administración Local. En su propuesta, la autoridad que hoy conocemos como Concejo Mayor de Gobierno Comunal, se concebía como un órgano auxiliar sin funciones administrativas, puesto que de acuerdo con su visión “el consejo, así siguiendo bien la tradición, el consejo debía ser gente que debería estar no más, sin participar de manera directa en el gobierno, cada quien en su casa y reunirse en casos nada más necesarios” (S. Rangel Sánchez, comunicación personal, 21 de septiembre de 2017).

Por otra parte, la Comisión de Enlace argumentaba que la autoridad a ser electa debía ser el Concejo Mayor, el cual, además de desempeñar funciones administrativas, tendría a su cargo la supervisión de la conducta moral de la estructura de gobierno. En la perspectiva de una persona presente en estos debates, “lo más difícil era el mecanismo de cómo íbamos a elegir nuestra autoridad [...] éramos unos cuantos los que decidíamos toda esa parte [...] al último decidimos que [se elegiría] al Concejo Mayor, y pues ya...” (D.Romero, comunicación personal, 27 de julio de 2017).

El 21 de diciembre, la CGM-Comisión de Enlace informó en Asamblea General de la determinación sobre la próxima elección. Ese mismo día, este grupo dio respuesta a una solicitud al Congreso del Estado de Michoacán respecto de cuál autoridad sería elegida en los comicios de enero del 2012 (Bárcena, 2013). De manera general, la estructura del Gobierno Comunal que actualmente opera en Cherán está plasmada en el documento “Manual de la estructura y organización del nuevo gobierno”. (Propuesta borrador para un estatuto de principios y normas básicas del nuevo gobierno) fechado en diciembre del 2011. Las elecciones se llevaron a cabo el 22 de enero del 2012, eligiendo al Concejo Mayor de Gobierno Comunal (Instituto Estatal Electoral, 2012b)

Figuraciones comunitarias: microprocesos políticos y recursos de poder

La apertura del proceso electoral desencadena una disputa material y simbólica que moviliza alianzas, rupturas y recursos de poder entre actores locales, con el objetivo de transformar el régimen electoral y la forma de gobierno en Cherán, en un escenario donde el tiempo adquiere un papel crucial.

El cambio del régimen electoral refleja la heterogeneidad de actores, posturas ideológicas y proyectos políticos en torno a su transformación o conservación. La decisión de la Asamblea General de excluir a los

partidos políticos marcó un punto de inflexión que inclinó la balanza de poder a favor de quienes impulsaban un régimen por sistemas normativos internos. Esta exclusión redujo el margen de acción de los partidos políticos en el proceso electoral. En este microproceso, pese a sus recursos de poder simbólicos y organizativos como redes de simpatizantes y militantes, medios de movilización, conexiones con funcionarios estatales, legitimidad institucional y dinero, estos actores no lograron incidir de forma decisiva en el proceso.

Los recursos de poder partidistas se enfrentaron a los del grupo interno de la CGM, que impulsaba el régimen por sistemas normativos internos, y del propio movimiento indígena comunitario, que para ese momento representaba a la mayoría de la población. Entre los recursos de poder de la CGM sobresalen su capacidad de movilización, legitimidad política por emanar de asambleas comunitarias y habilidades de negociación con instancias de poder gubernamentales. Estos recursos le permitieron influir en la toma de decisiones, incluida la asamblea donde los habitantes determinaron excluir a los partidos políticos del proceso electoral. Así el grupo que simpatizaba con la libre determinación logró inclinar la balanza de poder a su favor.

Al interior de la CGM se confrontaron dos facciones con visiones divergentes sobre el vínculo con el Estado: una pro-autonomía estatal y otra pro-autonomía comunitaria de facto. La primera coincidía con el equipo jurídico en la necesidad de obtener un reconocimiento estatal del régimen electoral por sistemas normativos internos; la segunda se alineaba con la perspectiva autonomista de facto del EZLN. Estas dos corrientes, junto con el equipo de abogados, la Fogata Morelia, Heriberto Ramos Bonilla y Silvia Sánchez, conformaron los actores clave en la emergencia del nuevo gobierno indígena. A través de la movilización de diversos recursos de poder, impulsaron la creación de una estructura institucional sin precedentes en la historia reciente de la comunidad.

A pesar de sus diferencias ideológicas, tanto la facción pro-autonomía estatal como la pro-autonomía comunitaria de facto comparten una base común de recursos de poder que despliegan en sus esfuerzos por incidir en el diseño del gobierno comunal. Ambas se respaldan en la legitimidad conferida por la Asamblea General, instancia en la que fueron electas como parte de la CGM. Asimismo, cuentan con carisma grupal (Elias & Scotson, 2016), pensamiento unitario con respecto a la vida comunitaria sin partidos políticos, y capacidad de movilización.

En contraste, las diferencias ideológicas de ambas facciones radican en su relación con el Estado. La facción pro-autonomía comunal de facto rechazaba la intervención de actores externos en los procesos políticos de la comunidad y apelaba a un modelo de autogobierno ajeno a la injerencia estatal, en sintonía con un imaginario colectivo de resistencia y autodeterminación. Por su parte, la facción pro-autonomía estatal consideraba la vinculación con el Estado como un elemento estratégico para el futuro político de la comunidad, al facilitar el acceso a participaciones presupuestales estatales y federales según su densidad poblacional, lo que actualmente se denomina autonomía financiera (Leco Tomás & Fuerte García, 2024; Ventura Patiño, 2021). Su postura respondía a una orientación ideológica pragmática con respecto de los límites de la relación con el Estado.

En cambio, para la Fogata Morelia el modelo de gobierno comunal no implicaba autonomía frente al Estado. Su propuesta se limitaba a la elección de un Concejo de Ancianos con funciones de vigilancia sobre el gobierno municipal. Su orientación política privilegiaba una estrecha relación con las instituciones estatales, negando incluso la viabilidad de una autonomía estatal. Los recursos de poder de este colectivo fueron principalmente simbólicos y sociales: su cercanía con figuras académicas y sus vínculos institucionales les permitieron influir en el diseño discursivo del nuevo gobierno, particularmente en la reivindicación histórica del Concejo Mayor de Gobierno Comunal como heredero del antiguo Concejo de Ancianos. Como se señaló, estos recursos se desplegaron en interacciones situacionales, en las que el profesor Heriberto Ramos Bonilla introdujo su conocimiento de la organización tradicional de las festividades en Cherán como base para esbozar una estructura institucional compatible con las formas de gobierno comunal.

Asimismo, la licenciada Silvia Sánchez empleó su habilidad para traducir las necesidades comunitarias en torno a la articulación de las instituciones civiles y agrarias, impulsando un modelo de gobierno unificado. Por

último, la Comisión de Enlace, integrada mayoritariamente por miembros afines a la facción pro-autonomía comunitaria de facto, buscó orientar la forma de gobierno en la misma dirección que el régimen electoral.

A media que se desarrollaba el proceso, las interdependencias entre los actores se ampliaban, al tiempo que sus campos de acción se estrechaban, produciendo una figuración comunitaria: un entramado de poder en el que ninguno controlaba por completo el destino de los acontecimientos. Si bien no se consolidó un monopolio en la toma de decisiones, sí se produjo una concentración de definiciones clave en este círculo reducido de actores. En consecuencia, la comunidad en su conjunto no participó plenamente en la concepción ni en la planificación de la estructura del nuevo gobierno comunal.

Conclusiones

La sociogénesis del gobierno comunal en Cherán constituye un microproceso histórico de corta duración, caracterizado por naturaleza no línea ni predecible, sino como un desarrollo figuracional comunitario. Las comunidades, y particularmente las indígenas, no son sistemas fijos, sino redes dinámicas de relaciones interdependientes en constante transformación, impulsadas por las interacciones entre los distintos grupos sociales que las conforman. El motor de este cambio radica en los recursos de poder que los individuos y colectivos despliegan dentro de dichas interdependencias, induciendo cambios en los equilibrios de poder. Cada equilibrio emerge, así, como resultado tangible de las confrontaciones entre actores comunitarios. Estas contiendas adoptan diversas formas: desde luchas silenciosas encubiertas en la cooperación cotidiana bajo esquemas de desigualdad institucionalizada, hasta enfrentamientos abiertos que buscan transformar los marcos institucionales que las perpetúan (Elias & Scotson, 2016).

En el caso analizado, las tensiones y conflictos se materializaron en la transformación del régimen electoral y del marco institucional, al transitar de una estructura municipal de ayuntamiento hacia un modelo de gobierno indígena. En este contexto, el proceso de sociogénesis del autogobierno en Cherán puede entenderse como una figuración comunitaria. El resultado no fue confeccionado individual ni colectivamente desde el inicio del movimiento del 15 de abril del 2011. Fue, más bien, la consecuencia no planificada del entramado de poder comunitario articulado por individuos y grupos con orientaciones políticas heterogéneas, cuyas interacciones se desplegaron en microsituaciones marcadas por la tensión, el conflicto y la cooperación. Por lo tanto, la formación del autogobierno no puede explicarse únicamente por las personalidades individuales implicadas en el microproceso, pero tampoco mediante una visión esencialista de la comunidad indígena como entidad orgánica que actúa en sincronía.

En suma, en un contexto donde los autogobiernos indígenas en Michoacán continúan emergiendo, el enfoque figuracional de Norbert Elias, ensamblado con herramientas etnográficas, ofrece una perspectiva microanalítica para comprender cómo las relaciones de poder constituyen una dimensión fundamental de los procesos que configuran estas unidades políticas. Desde esta perspectiva, un ulterior análisis comparativo de casos contribuiría a profundizar en la comprensión de los procesos de formación de los autogobiernos, no como expresión de consensos comunitarios, sino como resultado de luchas intracomunitarias.

Referencias

- Alexander, J., y Giesen, B. (1994). De la reducción a la vinculación: la visión a largo plazo del debate micro-macro. En J. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. Smelser (Eds.), *El vínculo micro-macro* (pp. 9-58).
- Antón, G., & Damiano, F. (2014). La dimensión poder en la obra de Norbert Elias. *Prácticas de oficio: Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 14, 1–29. <https://static.ides.org.ar/archivo/Anton-Damiano-texto.pdf>
- Aragón Andrade, O. (2012). La opinión de los especialistas. En Instituto Electoral de Michoacán (Ed.), *Expresiones* (núm. 15, pp. 31–46). Instituto Electoral de Michoacán.
- Aragón Andrade, O. (2013). El derecho en insurrección: El uso contra-hegemónico del derecho en el movimiento purépecha de Cherán. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, 7(2), 37–69.
- Aragón Andrade, O. (2023). La “caja negra” del reconocimiento al autogobierno indígena en la nueva Ley Orgánica Municipal de Michoacán: El Frente por la Autonomía, el presupuesto directo y la “faena jurídica”. *Nueva Antropología*, 35(96), 163–190. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/nuevaintropologia/article/view/20056>
- Belvedere, C. (2012). Poder, marginación y cultura en la sociología figuracional de Norbert Elias. *Prácticas de oficio: Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 9, 9–28. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/195273/CONICET_Digital_Nro.52dddf3f-ba7a-49e7-928e-91391fae25c6_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bogner, A. (1986). The structure of social processes: A commentary on the sociology of Norbert Elias. *Sociology*, 20(3), 387–411.
- Bárcena Arévalo, E. (2013). El arte de lo imposible en la era de la democracia liberal: Consideraciones respecto al movimiento de la comunidad indígena de San Francisco Cherán como acto político (Tesis de maestría). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Derechos y Ciencias Sociales, División de Estudios de Posgrado.
- Comisión de Honor y Justicia. (2011). Aviso urgente [Documento de campo].
- Dettmer, G. J. (2001). Problemas fundamentales en la articulación macro-micro: Reflexiones sobre algunos intentos no consumados. *Estudios Sociológicos*, 19(56), 79–100.
- Elias, N. (1984). On the sociogenesis of sociology. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 11(1), 14–47. <https://library.wur.nl/WebQuery/titel/651558>
- Elias, N. (1990a). *La sociedad de los individuos*. Ediciones Península.
- Elias, N. (1990b). *Compromiso y distanciamiento: Ensayos de sociología del conocimiento*. Ediciones Península.
- Elias, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Ediciones de la Piqueta.
- Elias, N. (2011). *Sociología fundamental*. Editorial Gedisa.
- Elias, N. (2012). *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados: Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (2022). The formation of states and changes in restraint. In A. Bogner & S. Mennell (Eds.), *Civilisations, civilising processes and modernity – A debate: Documents from the Conference at Bielefeld, 1984* (pp. 65–81). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80379-7_7

- Escalona Victoria, J. L. (2012). Perspectivas etnográficas en Chiapas, México, desde una antropología del poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(4), 533–560.
- Farrera Bravo, G. (2012). Dictamen caso Cherán-Instituto Electoral de Michoacán. En Instituto Electoral de Michoacán (Ed.), *Expresiones* (núm. 15, pp. 47–89). Instituto Electoral de Michoacán.
- Gasparello, G. (2018). Análisis del conflicto y de la violencia en Cherán, Michoacán. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 39(155), 77–112. <https://doi.org/10.24901/rehs.v39i155.289>
- Guerra García, E., Guerra Meza, O., & Viramontes Olivas, O. A. (2025). Estudio de caso minietnográfico en educación: Propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(21). <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.21.0355.1>
- Guerra Manzo, E. (1999). El problema del poder en la obra de Michel Foucault y Norbert Elias. *Estudios Sociológicos*, 17(49), 95–120.
- Gómez, E. (2020). Max Weber y Norbert Elias: Poder, dominación y configuraciones. *Temas y Debates*, 24(40), 145–158. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i40.475>
- Hernández, N. (2014). Ireneo Rojas (1941-2013). *Estudios de Cultura Náhuatl*, 47, 367–369. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ecn/v47/v47a13.pdf>
- Instituto Electoral de Michoacán. (2012a). *Expresiones* (núm. 15). Instituto Electoral de Michoacán.
- Instituto Electoral de Michoacán. (2012b, enero 25). Acuerdo por el que se resuelve sobre la elección celebrada en el Municipio de Cherán, Michoacán, el 22 de enero de 2012, bajo sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales. Instituto Electoral de Michoacán. https://www.iem.org.mx/documentos/acuerdos/2012/acuerdo_por_el_que_se_resuelve_sobre_eleccion_de_cheran_2012_25_de_enero_de_2012.pdf
- Jorgensen, D. L. (2020). *Principles, approaches and issues in participant observation* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367815080>
- Khanal, T. (2016). Interview in ethnographic study: Issues and challenges. *International Journal of Contemporary Applied Sciences*, 3(4), 102–119. <https://ijcar.net/assets/pdf/Vol3-No4-April2016/08.pdf>
- Landini, T. S. (2016). Prólogo. En N. Elias, *Establecidos y marginados: Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios* (pp. 1–122). Fondo de Cultura Económica.
- Landini, T. S. (2022). Norbert Elias and figurational sociology: Interview with Stephen Mennell. *Sociologia & Antropologia*, 12(1), 13–50. <https://doi.org/10.1590/2238-38752022v12i1>
- Leco Tomás, C., & Fuerte García, J. M. (2024). De la autonomía al autogobierno: El ejercicio del presupuesto directo en la región purépecha, Michoacán. *Cimexus*, 9(2), 9–28. <https://doi.org/10.33110/cimexus190201>
- Mandujano, M. (2016). Viejas y nuevas formas de hacer política: El buen gobierno comunitario. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 18, 144–151.
- Manual de la estructura y organización del nuevo gobierno. (Propuesta-borrador para un estatuto de principios y normas básicas del nuevo gobierno). (2011, diciembre). [Documento de campo].
- Martínez Mendizábal, D., & Gómez Alonso, J. A. (2020). La reconstitución política del sujeto comunitario en Tila, Chiapas. *Revista CoPaLa: Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(5), 83–101. <https://doi.org/10.35600/25008870.2020.10.0167>
- Municipio de Cherán, Archivo Histórico Municipal de San Francisco Cherán. (s.f.). Propuesta para la designación de nuestras ‘autoridades’. Expediente del Movimiento, sin clasificar.

- Ploder, A., & Hamann, J. (2021). Practices of ethnographic research: Introduction to the special issue. *Journal of Contemporary Ethnography*, 50(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/0891241620979100>
- Rapport, N. (2020). The interview as a form of talking-partnership: Dialectical, focused, ambiguous, special. En N. Rapport (Ed.), *The interview* (pp. 53–68). Routledge.
- Román Burgos, D. (2014). *El espejismo del orden: Etnografía histórica sobre política local en Cherán, Michoacán (1856–2014)* (Tesis doctoral). El Colegio de Michoacán, Zamora, México.
- Santillán Ortega, V. M. (2018). *La sociedad de los comuneros: Procesos políticos y relaciones de poder en Cherán, Michoacán* (Tesis doctoral). El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Santillán Ortega, V. M. (2021). Comuneros y talamontes: Cooperación y conflicto en la devastación del bosque, en Cherán, Michoacán (2006–2011). *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*, 23(39). <https://doi.org/10.15332/22484914.7161>
- Santillán Ortega, V. M. (2022). Pensar la comunidad con Norbert Elias: Componentes estructurales de un concepto figuracional. *Sociológica*, 37(105), 1–30. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v37n105/2007-8358-soc-37-105-e0004.pdf>
- Sica, A. (1984). Sociogenesis versus psychogenesis: The unique sociology of Norbert Elias. *Mid-American Review of Sociology*, 9(1), 49–78. <https://www.jstor.org/stable/23253075>
- Tardy, C. M. (2023). Ethnographic research. En *Conducting genre-based research in applied linguistics* (pp. 35–56). Routledge.
- Tedlock, B. (1991). From participant observation to the observation of participation: The emergence of narrative ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 47(1), 69–94.
- Valles, M. S. (2002). Fundamentos metodológicos de las entrevistas cualitativas. En *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos* (No. 32, pp. 37–52). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- van Krieken, R. (2001). Norbert Elias and process sociology. En G. Ritzer & B. Smart (Eds.), *The handbook of social theory* (pp. 353–367). Sage.
- Ventura Patiño, M. del C. (2021). Desafíos de los gobiernos comunales en Michoacán: Presupuestos directos en la era de la judicialización de los derechos indígenas en México. *Revista nuestraAmérica*, 9(17), e6372884. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6372884>
- Younas, A., Fàbregues, S., Durante, A., Escalante, E. L., Inayat, S., & Ali, P. (2023). Proposing the “MIRACLE” narrative framework for providing thick description in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, Article 16094069221147162. <https://doi.org/10.1177/16094069221147162>
- Zabludovsky, G. (2011). Prefacio a la tercera edición en español. En N. Elias, *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (pp. 9–26). Fondo de Cultura Económica.

Notas

- [2] En el marco de una línea de investigación dedicada a explorar cómo las relaciones de poder configuran las comunidades indígenas desde la sociología figuracional de Norbert Elias, algunos pasajes sobre la descripción del concepto de poder han sido tratados previamente en dos artículos de mi autoría. En el primero, esas nociones de poder se emplearon para analizar dinámicas de cooperación y conflicto entre comuneros y talamontes (Santillán, 2021); en el segundo, expuse los componentes del concepto de comunidad en Elias y su noción de poder relacional (Sociológica, 2022). El presente artículo recupera y reelabora esa misma conceptualización del poder para interpretar la sociogénesis del régimen de autogobierno indígena en Cherán, concentrándose en la interacción política entre individuos y grupos heterogéneos. Aunque los tres trabajos comparten la descripción del concepto de poder desde una perspectiva eliasiana, se diferencian en sus objetivos, niveles de abstracción y corpus empírico:

uno en el desarrollo teórico, otro en las tensiones eco-políticas previas al autogobierno y el actual en las dinámicas de poder en un contexto de institucionalización del gobierno comunal.

- [3] Generalmente, Elias estudia procesos de larga duración, es decir, procesos sociales que tienen como duración siglos enteros. Aun cuando, también llevó a cabo investigaciones centradas en el tiempo presente, como la que llevó a cabo con John Scotson en una comunidad suburbana de Leicester, Inglaterra (Elias y Scotson, 2016)

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839008>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Víctor Manuel Santillán Ortega

**Figuraciones comunitarias: sociogénesis de un
autogobierno indígena en Michoacán**

**Community figurations: sociogenesis of an indigenous
self-government in Michoacán**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0374>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Gestión pacífica de los conflictos escolares en la Escuela Primaria Hermenegildo Galeana. Avance de investigación

Peaceful management of school conflicts at Hermenegildo Galeana Elementary School. Research progress

Yaneth Teodocio Benavides

Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, México

yeny24999@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-0920-7116>

Recepción: 18 Febrero 2025

Aprobación: 15 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

La presente investigación en curso tiene como objetivo desarrollar estrategias para la gestión pacífica de los conflictos escolares y la prevención de su escalada a situaciones de violencia entre los estudiantes de 1° a 6° grado de la Escuela Primaria “Hermenegildo Galeana”. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y emplea la metodología de *Etnografía para la Paz*, la cual permite la observación directa con el fin de obtener una comprensión profunda de las interacciones entre los sujetos de estudio.

Actualmente, la investigación se encuentra en una fase avanzada de revisión bibliográfica, lo que ha permitido contextualizar conceptos clave como el conflicto, la diversidad cultural en el aula y la interculturalidad para la paz. Se espera que los resultados contribuyan al diseño de estrategias eficaces para la gestión pacífica de los conflictos escolares.

Las conclusiones estarán orientadas a la mejora de la convivencia escolar mediante la transformación de los conflictos. Este escrito presenta un avance de la investigación realizada durante el primer semestre de 2025 (enero-junio).

Palabras clave: Conflictos escolares, Paz, Convivencia escolar, Interculturalidad, Diversidad.

Abstract

This ongoing research aims to develop strategies for the peaceful management of school conflicts and the prevention of their escalation into situations of violence among students in grades 1 to 6 at Hermenegildo Galeana Elementary School. The study is framed within a qualitative approach and employs the Ethnography for Peace methodology, which allows for direct observation to gain an in-depth understanding of the interactions between the subjects of the study.

Currently, the research is in an advanced stage of literature review, which has allowed for the contextualization of key concepts such as conflict, cultural diversity in the classroom, and interculturality for peace. The results are expected to contribute to the design of effective strategies for the peaceful management of school conflicts.

The conclusions will be oriented toward improving school coexistence through conflict transformation. This paper presents a preview of the research conducted during the first semester of 2025 (January-June).

Keywords: School conflicts, Peace, School coexistence, Interculturality, Diversity.

Introducción

La gestión pacífica de los conflictos escolares requiere una comprensión profunda de sus causas subyacentes, las cuales, en el contexto educativo, pueden ser diversas y complejas. En la Escuela Primaria “Hermenegildo Galeana”, ubicada en Cerro de Aguacatepec, Tlatlaya, México, se han identificado conflictos recurrentes entre los estudiantes, muchos de ellos derivados de la intolerancia hacia las diferencias culturales y sociales, así como de las distintas prácticas y costumbres familiares. Asimismo, factores generacionales influyen en la dinámica entre docentes y alumnos, donde los métodos tradicionales de enseñanza y la relación vertical pueden generar sentimientos de incomprensión, desconfianza y, en algunos casos, hostilidad.

La presente investigación, aún en desarrollo, busca contribuir al diseño de estrategias para la gestión pacífica de los conflictos escolares y la prevención de su escalada a situaciones de violencia. En este documento, se presenta un avance centrado exclusivamente en el marco conceptual, el cual ha sido construido a partir de una revisión bibliográfica sobre temas clave como el conflicto en el ámbito escolar, la interculturalidad en la convivencia y los enfoques de transformación pacífica de conflictos.

Desde un enfoque cualitativo, la investigación adopta la Etnografía para la Paz como metodología central, lo que permitirá, en fases posteriores del estudio, una observación detallada de las interacciones entre estudiantes y docentes en su entorno cotidiano. A partir de técnicas como la observación participante, entrevistas y grupos focales, se espera comprender cómo los sujetos de estudio perciben los conflictos y qué estrategias emplean para su gestión. No obstante, estos aspectos metodológicos y sus hallazgos serán abordados en etapas posteriores; en este escrito, el énfasis está puesto en el marco conceptual que fundamenta la investigación.

El análisis de la interculturalidad en el aula resulta fundamental en este contexto, ya que permite examinar cómo los estudiantes, provenientes de entornos diversos, pueden desarrollar competencias que favorezcan el respeto y la convivencia inclusiva. A través de la revisión teórica, se han identificado estrategias de gestión pacífica de conflictos que han sido efectivas en otros contextos educativos, tales como el fortalecimiento de habilidades de comunicación asertiva, la mediación escolar y la formación docente en resolución de conflictos basada en el diálogo y la empatía.

Los avances aquí presentados permitirán, en fases posteriores de la investigación, generar propuestas concretas para la mejora de la convivencia escolar en la Escuela Primaria “Hermenegildo Galeana”. Se espera que este estudio no solo aporte una comprensión más profunda de los conflictos escolares en dicha institución, sino que también sienta las bases para la implementación de estrategias que fortalezcan un ambiente seguro, respetuoso y colaborativo, contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes.

Marco conceptual

conflictos

Los conflictos escolares son una realidad inevitable en cualquier institución educativa, ya que surgen de las diferencias en valores, creencias, expectativas e intereses de los estudiantes. Sin embargo, lejos de representar un problema a erradicar, los conflictos pueden constituir oportunidades valiosas para el aprendizaje y la construcción de una convivencia pacífica, siempre que sean gestionados de manera adecuada. Desde los estudios para la paz, se argumenta que los conflictos no deben ser simplemente prevenidos o resueltos en el sentido tradicional, sino transformados a través de estrategias pacíficas que favorezcan el entendimiento y la cooperación (Salazar Mastache, 2018, p. 14).

Como señala Salazar (2024, p. 28), los estudios para la paz consideran los conflictos como situaciones de tensión o enfrentamiento entre individuos o grupos, derivados de diferencias en intereses, valores o

percepciones. Estos conflictos no deben ser percibidos únicamente como algo negativo, sino como oportunidades para la reflexión y la transformación social.

Desde una perspectiva teórica, el conflicto debe entenderse como un fenómeno complejo, en el que intervienen no solo discrepancias individuales, sino también estructuras culturales y patrones de comportamiento profundamente arraigados.

En el contexto escolar, los conflictos emergen de forma natural debido a la diversidad de personalidades y sistemas de valores que coexisten dentro del aula. No todos los conflictos en este entorno conducen necesariamente a la violencia; por el contrario, cuando se abordan con estrategias como la negociación y la empatía, pueden fortalecer la convivencia y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Sin embargo, cuando las disputas se gestionan de manera agresiva o excluyente, pueden dar lugar a ambientes de tensión que afectan tanto el aprendizaje como el bienestar emocional de los alumnos (Salazar Mastache, 2024, p. 29).

La gestión pacífica del conflicto implica, entonces, comprenderlo como una manifestación natural de las relaciones humanas, en la que entran en juego diferentes formas de pensar y diversas culturas. No es el conflicto en sí mismo el que genera violencia, sino las estrategias inadecuadas para abordarlo (Salazar Mastache, 2018, p. 13). En este sentido, resulta fundamental que las instituciones educativas adopten enfoques basados en la transformación pacífica de los conflictos, promoviendo un ambiente de respeto, cooperación e inclusión.

Los conflictos escolares deben verse como una relación social y no como una violencia, por lo que se debe trabajar para que la etiqueta de violencias se deje por un lado cuando se está frente a un conflicto escolar, permitiendo diferenciar que los conflictos son choques culturales que se pueden gestionar pacíficamente sin escalar a la violencia.

Conflicto y convivencia Escolar

La convivencia escolar es un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes. En la Escuela Primaria “Hermenegildo Galeana”, se ha observado que los conflictos entre los alumnos tienen un impacto significativo en el clima escolar y pueden derivar en situaciones de violencia cuando no son gestionados de manera adecuada. La ausencia de estrategias sistemáticas para el abordaje de estos conflictos genera un ambiente de tensión en la comunidad educativa, afectando tanto el desarrollo académico como la integración social de los estudiantes.

Desde los estudios para la paz, se resalta la importancia de contar con una teoría del conflicto que permita comprender su naturaleza y, a partir de ello, diseñar estrategias para su transformación pacífica (Galtung, 2003, p. 105). En este marco, la educación para la paz se convierte en un eje central, ya que proporciona herramientas conceptuales y prácticas para la promoción de valores como el respeto a los derechos humanos y la justicia social (Salazar Mastache, 2018, p. 36).

Un aspecto clave dentro de la gestión pacífica de los conflictos es el diálogo intercultural, el cual facilita la comprensión de las diferencias y previene la escalada de tensiones hacia situaciones de violencia. En este sentido, el conflicto no debe concebirse como un obstáculo a superar, sino como un espacio de diálogo donde diversas perspectivas puedan coexistir y generar soluciones creativas y no violentas (Salas Atrain, 2006, p. 27)

Perspectivas actuales en la gestión de conflictos escolares

Desde una mirada integral, los conflictos escolares deben abordarse no como problemas aislados, sino como fenómenos inherentes a las dinámicas de convivencia. Las diferencias en la interpretación y vivencia de valores, creencias y expectativas pueden generar tensiones que, si no se gestionan adecuadamente, pueden derivar en situaciones de exclusión o violencia. Sin embargo, dentro del enfoque de los estudios para la paz, estas tensiones deben entenderse como oportunidades para el diálogo y la transformación social (Salazar Mastache, 2024, p.

28). En este sentido, la gestión pacífica de los conflictos requiere metodologías que prioricen el diálogo, la mediación y la construcción de acuerdos que fomenten la cohesión dentro del aula.

Además, el análisis de los conflictos desde una perspectiva de género es fundamental para su adecuada comprensión y gestión. Como señala Naciones Unidas (2017), examinar las estructuras y dinámicas de los conflictos desde una óptica de género permite identificar factores subyacentes que contribuyen a su aparición y persistencia. Este enfoque no solo favorece una mejor comprensión de la naturaleza del conflicto, sino que también posibilita el diseño de estrategias de mediación más inclusivas, orientadas no solo a la resolución de disputas inmediatas, sino también a la creación de un entorno educativo más equitativo y respetuoso (Naciones Unidas, 2017, p. 15).

En el caso específico de la Escuela Primaria "Hermenegildo Galeana", la recurrencia de conflictos entre estudiantes subraya la necesidad de implementar estrategias efectivas para su gestión pacífica. Como sostiene Calcaterra (2002), un conflicto mal gestionado puede derivar en la fragmentación del grupo y en la formación de subgrupos con intereses en confrontación, dificultando la comunicación y exacerbando la tensión dentro de la comunidad educativa (citado en Rondón Pereyra, 2015, p. 41). Por ello, es fundamental que los docentes y mediadores escolares cuenten con las herramientas necesarias para intervenir de manera oportuna y eficaz, facilitando la comprensión de las diversas perspectivas en juego y promoviendo soluciones constructivas.

Mediación escolar como estrategia de transformación

Una de las estrategias más efectivas para la gestión pacífica de los conflictos en el ámbito escolar es la mediación. Cuando se implementa de manera sistemática, la mediación contribuye a la creación de un entorno escolar más inclusivo, en el que se fomente el respeto por la diversidad y la participación activa de los estudiantes en la resolución de sus propias disputas. Según Boqué (2003), la mediación escolar no solo permite gestionar los conflictos de manera pacífica, sino que también fortalece la cultura de paz dentro de la institución educativa, al promover valores como la tolerancia, el respeto y la escucha activa (citado en Viana Orta y López Francés, 2015, p. 15).

A través de la mediación, los estudiantes desarrollan habilidades para la resolución de conflictos basada en el diálogo, lo que impacta no solo en su vida escolar, sino también en sus interacciones futuras dentro de la sociedad. Este enfoque no solo busca solucionar conflictos específicos, sino transformar las dinámicas de convivencia dentro del aula, promoviendo relaciones más armónicas y colaborativas.

En conclusión, los conflictos escolares, aunque inevitables, pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje y desarrollo social si son gestionados de manera adecuada. La implementación de estrategias de mediación, sumada a un enfoque que valore el diálogo intercultural y la perspectiva de género, permitirá construir entornos educativos más inclusivos y pacíficos. En este sentido, la Escuela Primaria "Hermenegildo Galeana" enfrenta el desafío de transformar sus conflictos en oportunidades para fortalecer la convivencia, promoviendo un modelo de educación basado en la paz y el respeto mutuo.

Los conflictos escolares desde la Nueva Escuela Mexica

La presencia de conflictos en cualquier entorno donde interactúan seres humanos es inminente. No se trata de erradicarlos, sino de comprenderlos y gestionarlos de manera adecuada. Como se menciona en el texto, "el pretender que los conflictos dejen de existir es un sueño efímero, sin embargo, se puede aprender a transitar a través del conflicto" (Blanca Patricia Ávila Chávez, 2024, p. 8549).

Dado que los conflictos surgen principalmente de causas sociales y estas evolucionan con el tiempo, su estudio y gestión requieren estrategias dinámicas y adaptativas. En este sentido, las principales instituciones socializadoras, como la familia, la iglesia y la escuela, pueden contribuir significativamente a la construcción de soluciones pacíficas.

Los conflictos escolares actuales y el incremento de la violencia en el ámbito educativo reflejan una crisis tanto en el sistema educativo como en la sociedad en general. Como señala Bórquez (2012), En todo proceso educativo se establece una relación directa entre educador y educando, cuyo fin es transmitir un contenido, para también impulsar las capacidades y disposiciones que posee el alumno para captar, aprehender y usar dichos contenidos. El estudiante debe descubrir, entender, incorporar y usar el valor que toda bien cultural encierra, pero además emplearlo críticamente.

En este contexto, la mediación escolar se presenta como una herramienta clave para transformar los conflictos en experiencias de aprendizaje significativo.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la transformación del conflicto escolar

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana, derivada de la reforma educativa de 2022, representa una oportunidad para fortalecer la cultura de paz en las escuelas. Dentro de sus principios fundamentales, se promueve la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos, alineándose con la Agenda 2030 de la ONU.

Sin embargo, el modelo educativo tradicional aún influye en la manera en que se abordan los conflictos dentro de los centros educativos. Entre las prácticas que dificultan una resolución efectiva de los conflictos destacan:

1. El papel del docente. Tradicionalmente, el docente ha sido la figura central del conocimiento, lo que ha limitado el papel activo del estudiante. La Nueva Escuela Mexicana busca modificar esta dinámica, promoviendo un aprendizaje más participativo e involucrando a la comunidad en la educación.
2. La cultura de la competencia. En el sistema educativo, el éxito académico suele estar basado en la competencia, lo que genera una visión dicotómica del aprendizaje, donde solo existen "ganadores" y "perdedores".
3. La pasividad del estudiante. Muchas prácticas educativas fomentan actitudes pasivas en los alumnos, reduciendo su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Nueva Escuela Mexicana propone metodologías que permitan revertir esta situación.
4. El manejo inadecuado del conflicto. Como se menciona en el texto original, "es muy poco común que en las escuelas el conflicto sea visto de forma positiva. En su mayoría, actualmente el sistema escolar regula los conflictos de forma inmediata, utilizando la suspensión, el castigo, los reportes, las llamadas de atención, la comunicación y extensión de la problemática a los padres de familia o tutores, todas las anteriores como solución tradicional" (Ávila, 2024, p. 8549).

La gestión de conflictos en las escuelas del Estado de México desde diferentes programas

Programa de valores para una convivencia escolar armónica (2011-2017)

Se consideró que la convivencia escolar, fuera entendida como un ambiente de normalidad, cordialidad y paz en las relaciones de los integrantes de la comunidad escolar, es condición fundamental para favorecer el desarrollo humanístico, ético, cultural y social, y por ende fortalecer las condiciones y estilos de relación e interdependencia de los educandos.

Que la educación estableciera las bases para la construcción de una sociedad más justa y solidaria y que correspondiera a toda sociedad preparar cabalmente a los educandos para actuar en el mundo que les ha tocado vivir y enfrentar los retos derivados de los intensos procesos de transformación social, aplicación de los avances

de la ciencia y la tecnología y los cambios que se han derivado de ello como es la globalización en todos sus órdenes.

Que en las últimas décadas del siglo XX se generalizaran intensos fenómenos que han debilitado especialmente en la comunidad escolar las relaciones cotidianas entre los estudiantes, al grado que han sido motivo de inquietud y alarma de organizaciones internacionales como la ONU, la UNESCO y la OMS así como de gobiernos nacionales.

Que para atender esos fenómenos, las autoridades en el ejercicio de diversas competencias emitieran leyes y disposiciones para atender en forma concurrente tales fenómenos y que, no obstante ello, fuera evidente la progresividad de conductas que se apartaban de la normalidad en las instituciones educativas debido a influencias externas que estimulaban nuevos comportamientos en la vida de relación estudiantil que atentaban contra la vida, la salud y la integridad física de los integrantes de la comunidad escolar.

Que frente a esa realidad era necesario crear dentro del sector educativo formas de organización y distribución de competencias acordes con la complejidad del problema, un programa específico para estimular la convivencia escolar que atendiera aspectos tales como: la cultura de la paz, la protección de los derechos humanos, equidad e igualdad de género, protección de niñas, niños y adolescentes mediante seguros escolares, e incluso mecanismos para la solución de conflictos e investigaciones para elaborar políticas que generen ambientes favorables para la convivencia armónica.

La ley de Educación del Estado de México, estableció en sus artículos 12 fracciones XVI y XVII, 17 fracciones 1, VII, VIII, XVIII, XXVII, 20 y 21 que la autoridad educativa tenía entre sus atribuciones promover en todos los niveles del Sistema Educativo, el respeto a los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la cultura de la paz, la identidad cultural, el respeto a la diversidad, el estado de derecho, las formas democráticas de convivencia y la prevención de todo tipo de violencia, así como la realización de acciones para prevenir la violencia y acoso escolar, generando para ello un programa público de sana convivencia.

Que el Plan de Desarrollo del Estado de México 2011-2017, estableció como uno de los objetivos de esa administración: Ser reconocido como el Gobierno de la Educación y como compromiso, generar ambientes de convivencia armónica en la comunidad escolar. (Gaceta de Gobierno, 2015, p. 1)

Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) 2014-2015

Se trató de una iniciativa que el Gobierno Federal por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica, la cual propuso una estrategia formativa y preventiva para el fortalecimiento personal de los alumnos en los siguientes aspectos:

1. Desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
2. Expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa.
3. Resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos.

El PNCE fue una intervención integral con acciones formativas que contribuyeron a fortalecer a la comunidad educativa en su conjunto, con la acción coordinada de las autoridades educativas estatales. Su énfasis radicó en el fortalecimiento personal y social de alumnos, docentes y padres de familia, mediante el desarrollo de habilidades sociales y emocionales,

La intervención integral y transversal del PNCE, para la promoción y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, puso énfasis en el trabajo con las madres, los padres y tutores. En este sentido, el PNCE contribuyó con la calidad educativa, al impulsar la coordinación de escuelas y familias, para construir una convivencia respetuosa de los derechos humanos y la perspectiva de género, así como para promover ambientes libres de violencia que favorezcan una educación integral de niñas, niños y adolescentes. El PNCE también

acompañó a estudiantes, directivos, colectivos docentes y familias, mediante materiales audiovisuales como tutoriales y videos animados, disponibles en el sitio web de Escuela Libre de Acoso: <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso>, favoreciendo el uso y aprovechamiento de la información y recursos de apoyo, en forma accesible, gratuita y abierta para toda la sociedad. Los contenidos se divulgaron en redes sociales, sitios de carácter federal y medios de difusión masiva. ((PNCE, 2018, p.1)

La Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, para dar respuesta a esta situación, publicó el 05 de marzo de 2015, en el Periódico Oficial Gaceta del Gobierno, el Acuerdo del Ejecutivo del Estado por el que se crea el Programa de valores por una convivencia escolar armónica de la Secretaría de Educación, que tuvo por objeto:

- I. Promover el respeto de los derechos humanos en la comunidad educativa;
- II. Promover los valores esenciales de los integrantes de la comunidad escolar para una convivencia pacífica y el ejercicio pleno de sus capacidades;
- III. Promover la cultura de la paz en las comunidades escolares mediante el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes orientadas a la prevención y autocuidado ante situaciones que pongan a los integrantes de la comunidad escolar en conflicto o riesgo;
- IV. Generar ambientes de convivencia armónica en las escuelas que favorezcan el aprendizaje y la sana convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar;
- V. Participar en los programas que tengan por objeto promover la cultura de la paz y la seguridad escolar;
- VI. Garantizar la equidad e igualdad de género dentro de la comunidad escolar;
- VII. Crear y operar mecanismos de protección contra accidentes de los alumnos que asistan a las escuelas públicas de nivel básico y media superior;
- VIII. Diseñar mecanismos de mediación para la solución de conflictos entre los integrantes de la comunidad escolar;
- IX. Realizar investigaciones para elaborar políticas públicas que generen ambientes favorables para la convivencia armónica. (Gaceta de Gobierno, 2015)

Consejo para la convivencia escolar (CONVIVE)- 2017-2023

El Plan de Desarrollo 2017-2023, en el Pilar Social: Estado de México Socialmente responsable, Solidario e Incluyente, tuvo su objetivo en 1.3 Garantizar una Educación Incluyente, Equitativa y de Calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, y su estrategia 1.3.10. Disminuir las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas en situación de vulnerabilidad, establece como líneas de acción las de impulsar la cultura escolar inclusiva que garantice el acceso, la permanencia y el aprendizaje con énfasis en los grupos vulnerables y en los municipios con mayor índice de inseguridad, así como implementar acciones para la prevención de la violencia escolar y la no discriminación, garantizando en espacios educativos un ambiente propicio, los materiales y recursos para que los estudiantes con discapacidad se integren e interactúen sin barreras, asimismo, la estrategia 1.3.11. Impulsar que los estudiantes adquieran aprendizajes para promover el desarrollo sostenible, derechos humanos, cultura de paz, formación de ciudadanos, diversidad cultural y gestión de riesgos, dispone como líneas de acción las de capacitar y certificar a los integrantes del Sistema Educativo Estatal en temas de mediación y conciliación para la solución de conflictos, fortalecer acciones en la comunidad educativa en materia de derechos humanos, para generar ambientes de aprendizaje que comprendan y respeten la libertad, la formación de valores y la diversidad cultural.

La Ley de Educación del Estado de México estableció que la Autoridad Educativa Estatal impulsara la educación en valores, promoviendo en todos los niveles del Sistema Educativo, el respeto a los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la cultura de la paz, la identidad cultural, el respeto a la

diversidad, el estado de derecho, las formas democráticas de convivencia y la prevención de todo tipo de violencia.

El 5 de marzo de 2015 se publicó en el Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno”, el Acuerdo del Ejecutivo del Estado por el que se creó el Programa de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación, mediante el cual se constituyó el Consejo para la Convivencia Escolar como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación, con autonomía técnica para el ejercicio de sus funciones.

Que resulto necesario regular las funciones de las unidades administrativas del Consejo, proporcionando un nuevo marco normativo de actuación congruente con su objeto y organigrama aprobado, a través de la reestructuración orgánica del Consejo para la Convivencia Escolar, actualizando las disposiciones del Acuerdo del Ejecutivo del Estado por el que se crea el Programa de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación. (Gaceta de Gobierno, 2023, p. 24)

Consejo para el Bienestar Integral (2024 a la fecha)

El Gobierno del Estado de México creó el Consejo Escolar para el Bienestar (CONEBI), en sustitución del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE), dependencia que hasta ahora se dedicaba a prevenir y atender casos de violencia escolar o bullying en escuelas de la entidad.

Este nuevo órgano adopta un enfoque integral para atender las necesidades de la comunidad escolar en los niveles básico, medio superior y normales, basándose en cuatro ejes fundamentales: Cultura de Paz, Igualdad de Género e Inclusión, Derechos Humanos y Bienestar Integral.

Bajo la dirección de Elsa Lourdes Fuerte Robles, el CONEBI funcionará como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTI), con autonomía técnica para el cumplimiento de sus atribuciones.

Se enfocará en abordar problemáticas como educación integral en sexualidad, gestión menstrual, prevención del embarazo adolescente, estilos de vida saludable, salud física, cuidado animal, salud mental, prevención de adicciones, construcción de un proyecto de vida, paz ecológica y resolución pacífica de conflictos.

Promoverá además la prevención de violencias escolares, los derechos humanos, la perspectiva de género, la inclusión, el respeto a la diversidad sexual y entre otros temas relevantes.

El Consejo desarrollará el Programa Estratégico Escolar para el Bienestar (PEEBI), diseñado para fomentar el bienestar físico, la salud mental y el equilibrio socioemocional de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. También proporcionará orientación y asesoría en temas como salud, derechos humanos, igualdad de género, inclusión, no discriminación y cultura de paz. (Sistema Mexiquense de Medios Públicos, 2024)

Aún con los esfuerzos que realiza el Estado de México y la Secretaría de Educación, la mayoría de los conflictos escolares escalan a violencias debido a las intolerancias a las diferencias entre los estudiantes.

Violencias escolares

Es especialmente relevante estudiar la violencia escolar, que muchas veces está vinculada con otros tipos de violencia, como la familiar o la estructural.

Dentro de la paz integral se estudian las violencias desde la paz imposible, que refiere según Irma Salazar Mastache (2024, p. 82-83) la interrelación de las diversas formas de violencia dentro del contexto de la paz integral revela cómo las manifestaciones de violencia—ya sean físicas, psicológicas, estructurales o culturales—se entrelazan y se refuerzan mutuamente, afectando profundamente el tejido social.

El análisis de las violencias derivadas de la investigación se llevará a cabo siguiendo la clasificación de la “paz imposible” de Sandoval Forero, que Irma Isabel Salazar Mastache describe y conceptualiza de la siguiente forma:

- a. Violencia estructural: Se inscribe en el marco social y su principal característica es la desigualdad. Se trata de una injusticia social que influye en niños, niñas y adolescentes, haciéndose presente de manera directa o indirecta en las escuelas. Se refiere al conjunto de estructuras físicas y organizativas que no permiten la satisfacción humana. (Salazar-Mastache, 2014, p. 304).
- b. Violencia directa: El agresor puede ser identificado, pues se trata de una violencia frente a frente, haciendo contacto físico y valiéndose, algunas veces, de herramientas para dañar. La violencia cultural y estructural son la raíz y principal causa de la violencia directa, se traduce en empujones, puñetazos, patadas, pellizcos. (Salazar Mastache, 2024, p. 52)
- c. Violencia cultural: Tiene que ver con las múltiples religiones e ideologías que se hacen presentes en los salones de clase; se incluyen también los usos y costumbres de estudiantes y docentes. Todo ello genera una diversidad cultural y el hecho de no reconocerla y de pretender que toda la comunidad escolar piense, crea o se manifieste de la misma forma llega a causar intolerancia a la diversidad cultural. (Salazar Mastache, 2024, p. 52)
- d. Violencia simbólica: La violencia simbólica es de la más comunes y de las menos denunciadas debido a su naturaleza, se le asocia con símbolos como sonidos, dibujos, ademanes, entre otras formas para ejercer la violencia simbólica y cada uno es un ejercicio de violencia social que, de manera cotidiana, las personas adquieren dentro de una cultura o hibridaciones culturales para hacer uso de estas de manera pública y con el propósito intencionado de violentar a otras personas. Un ejemplo claro y cotidiano de esta violencia lo encontramos en un día de tráfico, donde el símbolo del claxon se hace presente y llega a violentar a ciertas personas que lo asocian con violencia, mientras que para otras personas no significa nada. El fundamento de la violencia simbólica se encuentra en el poder que ejerce una persona (dominante) sobre otra/s (dominados), cuya dominación los lleva a aceptar el sometimiento, ya sea de manera consciente o inconsciente. De ahí la dificultad por construir tipologías de asociación dentro de la violencia simbólica. El grado de complejidad para su ubicación es la naturalización de esta. (Salazar-Mastache, 2014, p. 306).

En un enfoque de paz integral, se consideran otras formas de violencia, como la violencia familiar o escolar, proporcionando una visión más completa y contextualizada del fenómeno. En investigaciones y estudios de paz, es frecuente que las categorías y análisis revelen la presencia recurrente de ciertos tipos de violencia en diferentes contextos. Por tanto, limitarse solo a estudiar el golpe, el grito, el castigo o la expulsión, es limitarse en la atención a las necesidades latentes en la escuela e insertas en la sociedad. (2024, p. 82-83)

Tabla 1
Diagnóstico integral de las violencias escolares en el estado de México

De la lista selecciona las cosas que no toleras en tus compañeros y compañeras	
Que sean los preferidos de los maestros y maestras	12644
Que sean obesos	925
Que sean delgados	482
Que el color de piel sea distinto a la mía	663
Que su condición económica sea mejor que la mía	926
Que su condición económica sea más baja que la mía	628
Que sea popular	3470
Que viva en un pueblo	666
Que viva en la ciudad	626
Que practique una religión diferente a la mía	773
Que tenga familiares migrantes	481
Que saque bajas calificaciones	4360
Que repruebe los exámenes	4165
Que su mamá y papá estén divorciados	863
Que viva solo con su mamá	683
Que viva solo con su papá	506
Que viva con mamá y papá	371
Que a la salida de la escuela vengan por él o ella en auto	630
Que tenga que viajar en autobús	361
Que viaje en transporte escolar	265
Que huela mal	21726
Que llegue tarde a clase	6376
Que falte mucho a la escuela	6488
Que tenga alguna enfermedad	873
Que tenga preferencias sexuales diferentes a la mía	963
Todas las anteriores	603
Ninguna de las anteriores	21135

tomada de (Convive, 2020. p. 79)

Como se observa en la tabla que se muestra, las violencias se presentan debido a las intolerancias entre los alumnos las cuales a su vez afectan la convivencia escolar, provocando la no tolerancia hacia las diferencias culturales.

Las violencias identificadas en la convivencia dentro de las aulas escolares se han normalizado por ser parte de las prácticas cotidianas, autoridades, profesores, alumnos y padres de familia han normalizado varios tipos de violencias. Lamentablemente en las escuelas los conflictos no son abordados como una oportunidad para aprender a gestionarlos de manera pacífica. A pesar de que existe una estrategia estatal en el sector educativo para lograr ambientes de paz, y que, una de las finalidades de los centros educativos es la enseñanza de convivencias pacíficas entre los estudiantes; analizando el contexto social, a través de la presente investigación, comprendemos la tarea que implica un trabajo permanente con evaluaciones constantes para redefinir las estrategias en la escuela en las aulas. (Ana karen Santana Sanchez, 2024, p 14)

Diversidad cultural en el aula

La diversidad cultural en el aula es una realidad que exige estrategias pedagógicas y de convivencia adecuadas para garantizar la inclusión y el respeto entre los estudiantes. En el contexto escolar, los conflictos son inevitables debido a las diferencias en la interpretación y vivencia de valores, creencias y expectativas que cada individuo trae consigo.

Uno de los principales desafíos en la convivencia escolar es el desconocimiento y la falta de reconocimiento de la diversidad cultural. Este desconocimiento contribuye a la invisibilización de ciertos grupos culturales dentro del aula, lo que puede generar conflictos derivados de la falta de comprensión y valoración de la diversidad.

Para enfrentar este desafío, es fundamental que tanto alumnos como maestros trasciendan el conocimiento superficial de la diversidad y fomenten su visibilización y valoración. Esto solo es posible si se dota a docentes y estudiantes de herramientas adecuadas para comprender y gestionar estas diferencias de manera constructiva.

En este sentido, la interculturalidad juega un papel crucial en la educación. En el aula, esto implica que la enseñanza debe propiciar el diálogo entre diferentes cosmovisiones y fomentar el respeto por las distintas formas de entender el mundo.

La interculturalidad en el aula debe ser promovida desde un enfoque de paz, en el que se reconozcan y respeten las diferencias culturales de los estudiantes. Como indica Salazar Mastache (2021, p. 286), “la interculturalidad para la paz, comprendida como la relación social entre culturas diferentes, donde cada persona representa su propia cultura, constituida por su historia de vida, hibridaciones e interrelaciones”, implica un enfoque incluyente que valore la diversidad como un recurso para el aprendizaje y la convivencia pacífica.

Sin embargo, la diversidad también puede ser fuente de tensiones. En este contexto, los conflictos escolares pueden surgir debido a la falta de comprensión y aceptación de las diferencias culturales. Es por ello que es necesario establecer mecanismos para la gestión pacífica de los conflictos en el aula.

Uno de los elementos clave para lograr una convivencia armónica es la sensibilidad del docente hacia la diversidad cultural. La formación de los docentes en pedagogías interculturales y la implementación de estrategias de enseñanza que valoren la diversidad son fundamentales para la construcción de un ambiente de respeto y diálogo en el aula.

La diversidad cultural en el aula es un reflejo de la sociedad en la que vivimos. En las escuelas, cada estudiante y docente aporta su propia cultura, costumbres, nivel socioeconómico, religión y formas de convivir, lo que enriquece el ambiente educativo pero también puede generar conflictos si no se gestiona adecuadamente. Como señalan Araujo-García y Salazar-Mastache (2021, p. 35), “la interculturalidad se manifiesta en las escuelas, ya que al interior de los salones de clase la diversidad cultural se representa por cada uno de los estudiantes y docentes que lo conforman”.

Sin embargo, cuando no se reconoce ni se tolera esta diversidad, surgen conflictos en el entorno escolar. De acuerdo con Salazar Mastache (2021, p. 285), “las manifestaciones de no reconocimiento a la diversidad cultural y de no tolerancia a las diferencias culturales en las aulas originan conflictos en el interior de la escuela”. Esto pone de manifiesto la importancia de abordar la diversidad con estrategias que fomenten la inclusión y el respeto mutuo.

La Nueva Escuela Mexicana fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo. La UNESCO declara que “la cultura, en su rica diversidad, posee un valor intrínseco tanto para el desarrollo como para la cohesión social y la paz. La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Es necesario que no se aborde la interculturalidad como un programa bilingüe, algo muy común en Latinoamérica, sino que permee el sistema, es decir “trabajar la interculturalidad desde una

perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros” (UNESCO). En este sentido, debe concebirse la interculturalidad como la posibilidad de entender las ciencias, matemáticas y los fenómenos sociales desde la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria.

La Nueva Escuela Mexicana busca formar en el conocimiento profundo la diversidad de las múltiples culturas existentes, generar relaciones con éstas, siempre basadas en la equidad y el diálogo, y que esto lleve a una comprensión mutua. Esto impulsa a los y las estudiantes a ampliar sus perspectivas, brindándoles opciones y elecciones en todos los ámbitos, y motivándolos a construir proyectos de vida de mayor calidad. Los individuos formados desde la interculturalidad tienen conocimiento y experiencia en el intercambio de ideas, la empatía, no se sienten amenazados por las diferencias que encuentran en otras personas, y son mayores sus capacidades de comprensión y adaptabilidad. Desarrollan una alta autoestima, despliegan una visión abierta y universal, a partir de conocer y respetar las identidades personales, cívicas y culturales como raíces de México. Reconocen en las culturas indígenas y afrodescendientes, entre otras, el fundamento para una sociedad sin marginación ni racismo que viva en la interculturalidad.

El sentido de pertenencia es una de las necesidades humanas más importantes, solo después de las fisiológicas y de seguridad (Maslow, 1991). Contar con ello genera bienestar mental y desarrollo propicio dentro de la sociedad. G. Promoción de la cultura de la paz. La NEM forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.

La cultura de paz promovida por la NEM acoge las disposiciones previstas desde la Organización de las Naciones Unidas en la Agenda 2030 y en los trabajos del Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, promovido por UNESCO de 2001 a 2010. En la Agenda 2030, el objetivo 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas”, refiere a promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir, a todos los niveles, instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas. UNESCO refiere que la cultura de paz son una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

En el Programa de Acción para la Paz de 1999 se identifica la educación como uno de los ámbitos de acción, y participa mediante la revisión de planes de estudio para promover valores, actitudes y comportamientos que propicien la cultura de paz, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia. Además, es desde el ámbito educativo que pueden impulsarse también: la promoción del desarrollo económico y sostenible, el respeto a los derechos humanos y de la niñez, la garantía de igualdad entre mujeres y hombres, la participación democrática, la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos.

La NEM reconoce y revalora la diversidad cultural de país y del mundo, así como las lenguas originarias, y fortalece el ejercicio de los derechos culturales de todos los individuos y los pueblos. Promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural de México y el mundo, además colabora con el cumplimiento de los compromisos internacionales adquiridos por el país y que contribuyen al bienestar mundial y a la preservación de la vida en el planeta. Todo ello en el marco del respeto a la independencia y autodeterminación de los pueblos.

La diversidad cultural en el aula dentro de la Nueva Escuela Mexicana reconoce que el contexto sociocultural de los estudiantes influye directamente en su aprendizaje y en su desarrollo integral. Por tal motivo la NEM busca una educación inclusiva, equitativa y respetuosa de las diferencias que conforman la riqueza cultural del país.

Interculturalidad para la paz

La convivencia en el entorno escolar está marcada por la diversidad cultural, lo que conlleva la presencia de conflictos derivados de las diferencias en valores, creencias y prácticas sociales. Sin embargo, estos conflictos no deben ser percibidos como elementos negativos, sino como oportunidades para el diálogo y la transformación social, tal como lo plantean los estudios para la paz. En este sentido, la interculturalidad es un enfoque clave para la gestión pacífica de conflictos, ya que promueve la inclusión, el respeto y la equidad en las interacciones humanas.

Desde una visión crítica de la interculturalidad, se busca la desjerarquización del conocimiento, es decir, que "no se aceptan niveles superiores e inferiores del conocimiento y se pretende que todos los saberes sean compartidos e influenciados mutuamente" (Sandoval, 2018, p. 33). Este principio resulta esencial en la educación, pues permite reconocer la validez de múltiples formas de conocimiento y contribuye a la construcción de relaciones más equitativas dentro del aula.

Desde la perspectiva de la paz integral, es crucial considerar las dimensiones estructurales y culturales en la gestión de conflictos. En esta línea, Salazar Mastache (2024, p. 29) destaca que la paz integral promueve valores como la justicia, la tolerancia, la inclusión, la empatía y el respeto a los derechos humanos. Además, la educación es un subsistema clave dentro de este enfoque, ya que contribuye a la transformación participativa de la sociedad mediante la promoción de la convivencia armónica, los derechos humanos y la interculturalidad (Sandoval, 2014:125, citado en Salazar Mastache, 2018, p. 57).

En relación con la interculturalidad para la paz, Sandoval Forero sostiene que esta perspectiva facilita el reconocimiento de cada cultura y la interacción entre ellas, promoviendo así el respeto a las diferencias. La paz integral implica un diálogo respetuoso e igualitario entre culturas, lo que supone una crítica a las estructuras violentas y a las desigualdades culturales existentes (Sandoval, 2014:119, 124, citado en Salazar Mastache, 2024, p. 29).

Desde la perspectiva de los estudios para la paz integral, las diversas manifestaciones de intolerancia a las diferencias culturales como la discriminación, el rechazo, la exclusión, entre otras; son expresiones de choques culturales, los cuales originan conflictos. De ahí la importancia por insistir en trabajar en estrategias que ayuden a la comunidad escolar sea más tolerante, para prevenir que los conflictos constantes que aparecen en las escuelas debido a las intolerancias busquen su solución haciendo uso de la violencia. (Convive, 2020. p. 84)

Los conflictos en el entorno escolar son inevitables debido a las diferencias individuales en valores, creencias y expectativas. En la Escuela Primaria "Hermenegildo Galeana", estos conflictos afectan el ambiente educativo y la convivencia entre los estudiantes. La falta de estrategias efectivas para su gestión limita la formación de una cultura de paz. Por ello, es fundamental desarrollar estrategias basadas en la interculturalidad para la paz, promoviendo el respeto, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

Desde la perspectiva de la paz integral, la interculturalidad se concibe como "todo lo que implica diferencia y que puede generar conflictos, así como también convivencias de respeto, reconocimiento, tolerancia y relaciones de igualdad en la diversidad" (Salazar, 2017, p.123 citado en Araujo-García & Salazar-Mastache, 2021, p. 34). Esta definición resalta la importancia de la interculturalidad como herramienta para la convivencia pacífica en espacios donde convergen distintas formas de entender el mundo.

La interculturalidad debe ser un proceso continuo que fomente la igualdad, la equidad y la solidaridad, educando para la comprensión, los derechos humanos y el respeto a las diferencias culturales (Salazar Mastache, 2021, p. 309). Esto es especialmente relevante en el contexto escolar, donde las diferencias pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje y crecimiento mutuo.

Para promover una convivencia pacífica en la Escuela Primaria "Hermenegildo Galeana", es fundamental:

1. Capacitar a docentes y estudiantes en técnicas de mediación y resolución de conflictos.
2. Implementar programas de mediación escolar que permitan una gestión pacífica de los conflictos.
3. Fomentar una cultura de respeto y equidad, reconociendo la diversidad como una oportunidad de aprendizaje.

4. Desarrollar estrategias para la paz imperfecta, entendiendo que la paz es un proceso en constante construcción (Salazar Mastache, 2021, p. 310).

Desde la perspectiva de los estudios de la paz integral, se considera lo intercultural como todo lo que implica diferencia y que puede generar conflictos, así como también, convivencias de respeto, reconocimiento, tolerancia y relaciones de igualdad en la diversidad. Para los estudios de la paz integral, las diferencias se originan por cuestiones de cultura, género, religión, condición socioeconómica, política, preferencias sexuales, personas con capacidades diferentes, origen étnico, nacionalidad, entre otras. “La interculturalidad es un concepto polisémico, que tiene múltiples significados, interpretaciones y definiciones. Incluso su conceptualización puede variar de periodo en periodo y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan” (Sandoval, 2010:38 citado en Salazar Mastache, 2018, p.123).

Considerar la interculturalidad como aspecto importante del proceso educativo, de alguna manera, se reflejaría en el aporte colectivo que implica que los miembros de diversas culturas que hayan pasado por la experiencia de escolarización tengan la oportunidad de participar en procesos de cambio y transformación del tejido social, aportando desde el pensamiento divergente y la acción creativa a la construcción de un mundo mejor. (Ocampo-González, Otálvaro-Garcés & Sánchez-Borrer, 2020, p. 66)

Esta formación intercultural, tiene que ver educar para la comprensión, la solidaridad, la tolerancia y los derechos del otro. Todos diferentes pero iguales, lo que equivale a decir que todos los humanos son diferentes, pero tienen los mismos derechos (principios de igualdad) y deberes (principios de diferenciación). Por su parte, la tolerancia, solidaridad y justicia social hacen posible el reconocimiento y permanencia de la diversidad cultural.

En definitiva, la interculturalidad para la paz no solo ayuda a gestionar los conflictos escolares, sino que también forma a ciudadanos más justos, solidarios e inclusivos. La paz en la escuela debe ser un compromiso permanente que garantice la convivencia pacífica y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Conclusiones

La gestión pacífica de los conflictos escolares no solo implica la aplicación de estrategias aisladas, sino la transformación de las dinámicas de convivencia dentro de la comunidad educativa. En el caso de la Escuela Primaria "Hermenegildo Galeana", los conflictos recurrentes reflejan tensiones más profundas vinculadas a la diversidad cultural, las diferencias generacionales y los métodos tradicionales de enseñanza. Por ello, abordar estas problemáticas desde un enfoque integral y basado en la interculturalidad para la paz se vuelve una necesidad apremiante.

La presente investigación, aún en desarrollo, ha permitido avanzar en la construcción de un marco conceptual sólido, el cual facilita la identificación de estrategias efectivas de gestión de conflictos en entornos educativos. La revisión bibliográfica ha sido crucial para contextualizar las problemáticas y analizar modelos exitosos de mediación y convivencia pacífica en otros espacios escolares. A partir de estos hallazgos, se vislumbra la posibilidad de adaptar y aplicar estas estrategias en la Escuela Primaria "Hermenegildo Galeana", respondiendo a sus particularidades socioculturales.

En futuras fases de la investigación, la aplicación de la Etnografía para la Paz permitirá un acercamiento directo a la realidad escolar, proporcionando datos cualitativos sobre las percepciones y prácticas de gestión de conflictos entre estudiantes y docentes. Esta aproximación será clave para el diseño de propuestas concretas que contribuyan a la construcción de un entorno escolar más inclusivo, equitativo y respetuoso, donde la diversidad se valore como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento colectivo.

En conclusión, esta investigación busca no solo comprender los conflictos escolares en su contexto específico, sino también generar estrategias aplicables que promuevan una convivencia armónica y sostenible. La transformación de los conflictos en oportunidades de aprendizaje representa un cambio paradigmático en la

gestión escolar, consolidando una educación que fomente el respeto, la empatía y la paz como principios fundamentales.

Referencias

- Araujo-Garduño, M., & Salazar-Mastache, I. I. (2021). Paz integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(año 6), 22–37. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0186>
- Ávila Chávez, B. P. (2024). Inclusión de la mediación escolar en la Nueva Escuela Mexicana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 8547–8568. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13015
- Diagnóstico integral de las violencias escolares en el Estado de México. (2020, julio). Consejo para la Convivencia Escolar. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. https://tesvg.edomex.gob.mx/sites/tesvg.edomex.gob.mx/files/files/principales/cony/2%20Diagno%CC%81sticoIntegral_CONVIVE_IES.pdf
- Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para Autonomía. (2018). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Ediciones Gernika Gogoratuz.
- La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. (2019). <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Naciones Unidas. (2017). *Orientación sobre género y estrategias de mediación inclusivas*.
- Normatividad en torno a la convivencia escolar y construcción de paz en las escuelas del Estado de México. (2020). https://conebi.edomex.gob.mx/sites/convive.edomex.gob.mx/files/files/Normatividad_dig.pdf
- Ocampo-González, Á. A., Otálvaro-Garcés, S. J., & Sánchez-Borrero, A. M. (2020). La interculturalidad y la construcción de los saberes: Un reto para la formación social del individuo. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(10), 54–68. <https://doi.org/10.35600/25008870.2020.10.0176>
- Periódico Oficial Gaceta del Gobierno. (2015). <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2015/mar053.PDF>
- Periódico Oficial Gaceta del Gobierno. (2023). <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2023/julio/jul202/jul202d.pdf>
- Rondón Pereyra, U. W. (2015). *Mediación y violencia de género* [Tesis doctoral].
- Salas Astrain, R. (2006). *Ética intercultural*. Ediciones Abya-Yala.
- Salazar-Mastache, I. I. (2018). *Conflictos – Pensares, interculturalidad para la paz y gestión en ambientes escolares* (1.ª ed.). Editorial Alfonso Arena. <https://doi.org/10.35600/0000.9789807844086.2018>
- Salazar-Mastache, I. I. (2021). El conflicto en la escuela secundaria en México: Una mirada desde la paz imperfecta. *Revista de Estudios Sociales*, 30(1), 283–312. <https://doi.org/10.14482/indes.30.1.371.782>
- Salazar-Mastache, I. I. (2024). *Investigación educativa para la paz: Métodos, técnicas e inteligencia artificial para el bienestar escolar*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb34>
- Sandoval Forero, E. A. (2018). *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz: Metodologías descolonizadoras* (2.ª ed.). Editorial Alfonso Arena.
- Santana Sánchez, A. K. (2024). Violencia escolar y sus manifestaciones en la primaria. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(19). <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.19.0302>

Sistema Mexiquense de Medios Públicos. (2024). Crean consejo escolar del bienestar; Edomex sustituye Convive. <https://sistemamexiquense.mx/noticia/crean-consejo-escolar-el-bienestar-edomex-sustituye-convive>

Viana Orta, M. I., & López Francés, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(1), 14–26.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839009>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Yaneth Teodocio Benavides

**Gestión pacífica de los conflictos escolares en la Escuela
Primaria Hermenegildo Galeana. Avance de investigación
Peaceful management of school conflicts at
Hermenegildo Galeana Elementary School. Research
progress**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0388>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Análisis sobre la gestión de conflictos que realizan los docentes de la preparatoria oficial 78

Analysis of Conflict Management Conducted by the Teachers of Official High School 78.

Ma. Felix Pineda Alvarado

Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, México

mafelixpineda32@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-8160-9665>

Recepción: 28 Enero 2025

Aprobación: 13 Junio 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente protocolo de investigación tiene como objetivo analizar cómo la paz integral puede ser aplicada para la gestión pacífica de conflictos en el aula de la Preparatoria Oficial Núm. 78, ubicada en San Antonio del Rosario, Tlatlaya. La investigación busca identificar los tipos de conflictos más comunes entre los estudiantes, examinar las estrategias actuales empleadas por los docentes, proponiendo desde la paz integral implementar estrategias que promuevan la gestión pacífica de disputas para mejorar la convivencia escolar. A través de una metodología cualitativa y utilizando la etnografía para la paz (EtnoPaz), el estudio se centrará en las percepciones de docentes y estudiantes sobre la gestión de conflictos. Se emplearán entrevistas semi-estructuradas, observación participante y encuestas a estudiantes para recabar información sobre las prácticas actuales y los posibles beneficios de implementar nuevas estrategias. Hasta la fecha, se ha realizado una revisión de la literatura que ha permitido identificar las principales teorías sobre gestión de conflictos en el aula y enfoques para la resolución pacífica de disputas. Esta revisión subraya la importancia de la formación continua de los docentes en el manejo de conflictos y el impacto positivo de los métodos pacíficos en el bienestar emocional y social de los estudiantes.

Palabras clave: Conflictos, Convivencia, Docentes, Paz Integral.

Abstract

The objective of this research protocol is to analyze how integral peace can be applied for the peaceful management of conflicts in the classroom at Preparatoria Oficial No. 78, located in San Antonio del Rosario, Tlatlaya. The research seeks to identify the most common types of conflicts among students, examine the current strategies employed by teachers, and propose, from the perspective of integral peace, the implementation of strategies that promote peaceful dispute management to improve school coexistence. Through a qualitative methodology and using ethnography for peace (EthnoPeace), the study will focus on the perceptions of teachers and students regarding conflict management. Semi-structured interviews, participant observation, and student surveys will be used to gather information on current practices and the potential benefits of implementing new strategies. To date, a literature review has been conducted, which has identified the main theories on classroom conflict management and approaches to peaceful dispute resolution. This review highlights the importance of continuous teacher training in conflict management and the positive impact of peaceful methods on students' emotional and social well-being.

Conflicts, Coexistence, Teachers, Integral Peace

Keywords: Conflicts, Coexistence, Teachers, Integral Peace.

Introducción

En el contexto educativo, los conflictos en el aula son situaciones comunes que los docentes deben enfrentar a diario. Sin embargo, la gestión adecuada de estos conflictos representa un desafío considerable, especialmente cuando los educadores intentan promover un ambiente armónico entre sus estudiantes. Los conflictos no siempre implican violencia explícita, pero la forma en que se gestionan puede tener efectos profundos en el clima escolar. Si los docentes recurren a métodos punitivos o autoritarios, pueden generar ambientes de tensión y desconfianza que afectan negativamente tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los alumnos. En muchos casos, estos enfoques pueden ser percibidos como formas de violencia, ya que no abordan las raíces de los conflictos ni fomentan la construcción de relaciones respetuosas entre los estudiantes. Esto pone de relieve la necesidad de reflexionar sobre las estrategias de gestión de conflictos empleadas por los docentes y cómo estas pueden impactar el desarrollo integral de los estudiantes.

A pesar de que los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78 han recibido formación y desarrollo profesional en diversas áreas, existen brechas significativas en cuanto a las estrategias para gestionar los conflictos que se presentan en su aula sin recurrir a la violencia. En ocasiones, los enfoques tradicionales empleados por algunos docentes, aunque bien intencionados, pueden llegar a propiciar formas de violencia simbólica, estructural y cultural, como castigos severos, descalificación de los estudiantes o una gestión autoritaria de los conflictos. Esta situación no solo afecta a los estudiantes, quienes a menudo experimentan situaciones de abuso de poder y marginación, sino que también puede dar lugar a la aparición de manifestaciones de violencia, tanto entre los propios estudiantes como hacia la figura docente. Vinyamata (2001), señala que la solución al conflicto radica en cambiar la forma en que vemos el problema, que, incluso cambiando la perspectiva sobre el problema éste puede resolverse. El problema, reconoce el teórico, radica en que nuestra estructura de pensamiento opera bajo un sistema binario, lo que siempre nos coloca en opciones opuestas, una lógica que nos lleva a la confrontación porque tendemos a pensar que tenemos la razón descalificando al otro que no coincide con nuestra posición respecto a algo (Vinyamata, 2001).

El presente estudio se centra en identificar y analizar los conflictos más comunes en el aula, sus orígenes y las formas en que los estudiantes y docentes los enfrentan actualmente. A través de un enfoque cualitativo y la metodología de Etnografía para la Paz, se busca obtener una comprensión profunda de las dinámicas de convivencia en la escuela. De esta manera se pretende desarrollar estrategias eficaces para la gestión pacífica de los conflictos, favoreciendo un ambiente inclusivo, respetuoso y cooperativo en la comunidad estudiantil.

La investigación se pretende realizar durante el segundo semestre del ciclo escolar 2024-2025, entre los meses de febrero y julio de 2025, se observarán las interacciones diarias entre los estudiantes y sus docentes y cómo los conflictos emergen y se gestionan. Además, la revisión bibliográfica realizada hasta ahora proporciona una base sólida para entender los enfoques teóricos sobre los conflictos escolares, la interculturalidad y la educación para la paz. La investigación pretende la sensibilización del docente en torno a la paz integral, buscando mejorar la capacidad de los educadores para abordar los conflictos de manera constructiva, favoreciendo una convivencia armónica en el aula y contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a la creación de un modelo de gestión de conflictos que pueda ser replicado en otras instituciones educativas, promoviendo una cultura de paz a nivel local y nacional.

En la actualidad, la investigación ha avanzado considerablemente en la fase de revisión bibliográfica, lo que ha facilitado la identificación y el análisis de diversas fuentes teóricas y prácticas relacionadas con la gestión pacífica de conflictos, la interculturalidad y la educación para la paz. Este proceso ha sido crucial en la investigación para establecer un marco conceptual que permita comprender las principales metodologías y enfoques utilizados en contextos educativos similares. Asimismo, la información recabada ha sido esencial para conocer las estrategias implementadas en otras instituciones y su efectividad en la gestión de conflictos. A

partir de este análisis, se han identificado antecedentes y buenas prácticas que podrían adaptarse a las particularidades de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78. Este trabajo está sentando las bases para diseñar un enfoque de intervención que no solo esté bien fundamentado teóricamente, sino que también sea relevante y aplicable al contexto específico de la escuela.

A continuación, se presenta las generalidades del proyecto de investigación y un avance de la revisión documental que da cuenta de los conceptos transversales del estudio.

Planteamiento del problema

En muchas instituciones educativas, los conflictos entre los estudiantes son manejados de manera punitiva, lo que genera un ambiente de violencia simbólica y estructural. A pesar de que los docentes poseen formación académica en diversas áreas, a menudo carecen de herramientas adecuadas para gestionar los conflictos de manera pacífica. Este fenómeno refleja una carencia en la capacitación docente en cuanto a la resolución pacífica de disputas y la creación de un entorno de convivencia armónica.

En la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78, se identifican varios conflictos entre los estudiantes que afectan su desempeño académico y emocional. Algunos de estos conflictos se originan por malentendidos, diferencias de personalidad o incluso por el incumplimiento de normas básicas. Si bien los docentes aplican estrategias tradicionales para abordar estas situaciones, muchas veces estas no resultan eficaces y, en ocasiones, intensifican la confrontación.

La falta de enfoques alternativos basados en la paz puede estar contribuyendo a la perpetuación de una cultura de violencia simbólica dentro del aula. Es urgente, por tanto, explorar nuevas estrategias basadas en la paz integral que permitan transformar estas situaciones y promover una convivencia más respetuosa y empática.

Del planteamiento del problema se genera la pregunta, ¿Cómo influye la aplicación de la paz integral en la gestión de conflictos escolares entre estudiantes y docentes en el ámbito educativo?

Objetivo General

Analizar los tipos de conflictos más comunes entre estudiantes en la escuela preparatoria y las estrategias empleadas por los docentes para gestionarlos, proponiendo desde la paz integral la implementación de gestión pacífica de los conflictos.

Objetivos particulares

Identificar los tipos de conflictos más comunes entre los estudiantes en la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78 y los factores que los desencadenan.

Examinar las estrategias actuales que los docentes emplean para gestionar los conflictos en el aula.

Proponer un programa de sensibilización dirigido a los docentes sobre el uso de técnicas de paz integral en el aula.

Justificación

Este estudio surge de la necesidad de abordar las situaciones en las que los conflictos en el aula se gestionan de manera violenta, lo que frecuentemente da lugar a nuevos episodios de agresión. Ante esta realidad, resulta crucial analizar las acciones que los docentes llevan a cabo frente a los conflictos, lo que permitirá ofrecer estrategias de intervención pacífica que favorezcan la resolución efectiva de los conflictos y eviten las repercusiones negativas sobre la convivencia escolar. Se requiere iniciar con el concepto de conflicto definida

por Vinyamata (1991) escrita en párrafos anteriores, sin embargo, en relación a los estudios sobre la paz se reconoce que los conflictos son una parte inherente de la vida, tanto a nivel individual como colectivo. Siempre están presentes debido a la diversidad de opiniones, necesidades, grupos humanos y naciones. De acuerdo con Ballesteros (2016) los programas curriculares abordan el tema del conflicto como situación de tensión que surgen a partir de oposiciones, desacuerdos, discrepancias y diferencias entre las personas. “Aunque el conflicto tenga apariencia negativa puede convertirse en una herramienta de aprendizaje.” (p. 36). El conocimiento específico de lo que define un conflicto, permite la transformación pacífica del mismo desde la paz integral, para una convivencia armónica. Es un proceso que tiene su origen en necesidades contrapuestas de las personas, cuando esto ocurre siempre habrá insatisfacción de uno o ambos intereses en pugna. El hecho de que un conflicto no se exprese, no significa que no exista y por supuesto tampoco se resuelva. (Secretaría de Educación Pública, 2021, p. 58).

La investigación es relevante porque indaga en las formas en que los docentes gestionan los conflictos entre estudiantes en sus aulas, a partir de la percepción de los propios educadores. Conociendo las estrategias y enfoques que utilizan, así como los recursos que emplean, será posible proponer intervenciones pacíficas y eficaces para los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78, turno matutino, en San Antonio del Rosario, Tlatlaya. Este estudio contribuirá al campo de los estudios de paz al promover un ambiente armónico en el aula, mediante la formación y capacitación docente en la gestión pacífica de conflictos.

Hasta la fecha, se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura que ha permitido identificar las principales teorías sobre la gestión de conflictos en el aula y los enfoques existentes para la resolución pacífica de disputas. Este análisis ha subrayado la importancia de la formación continua de los docentes en el manejo de conflictos y ha destacado el impacto positivo que la implementación de métodos pacíficos tiene sobre el bienestar emocional y social de los estudiantes. Los estudios previos consultados, tanto nacionales como internacionales, respaldan la necesidad de una intervención educativa basada en la paz integral, con el fin de prevenir y transformar los conflictos de manera positiva.

La investigación es pertinente y viable, principalmente porque tengo un vínculo directo con la institución como docente e investigadora, lo que facilita la comunicación con los educadores y la recolección de los datos necesarios. Además, el contexto específico de la escuela permite aplicar estrategias de sensibilización y formación adaptadas a las necesidades reales del plantel.

A través de la metodología de paz integral, se busca no solo abordar los conflictos de manera inmediata, sino también transformar la cultura escolar mediante la sensibilización de los docentes hacia una educación para la paz. Este enfoque promueve el diálogo, la empatía, el respeto mutuo y el entendimiento intercultural como herramientas para la resolución pacífica de los conflictos. Al implementar estas prácticas, se espera que los docentes no solo gestionen mejor los conflictos cotidianos en sus aulas, sino que también fomenten un ambiente más inclusivo y respetuoso, reduciendo la violencia directa e indirecta y promoviendo una convivencia armónica.

Para llevar a cabo un trabajo de campo efectivo, es esencial contar con una preparación tanto teórica como procedimental. La preparación teórica implica el conocimiento de las teorías y enfoques sobre la gestión pacífica de conflictos, mientras que la preparación procedimental se refiere a la metodología para la recolección y análisis de datos. Integrar ambas perspectivas es fundamental para vincular la teoría con la práctica, asegurando que los hallazgos sean pertinentes y aplicables al contexto social de la escuela (Pérez, 2012, p. 423).

Con los hallazgos de esta investigación, se espera proporcionar a los docentes estrategias prácticas y eficaces para gestionar pacíficamente los conflictos entre los estudiantes, mejorando así el clima escolar y contribuyendo al bienestar emocional y social de los alumnos.

Metodología de investigación

En la presente investigación se empleará un enfoque cualitativo para comprender las diferentes formas en que los docentes de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78 gestionan los conflictos entre estudiantes que surgen durante las clases. Según Sandoval (2024), la investigación cualitativa comienza con la definición y delimitación de un problema, con el objetivo de describir, analizar, interpretar y transformar la realidad estudiada.

Este enfoque será de tipo descriptivo, como lo señala Sybing y Roehl (2024), pues se busca recopilar, analizar y presentar datos sobre fenómenos de la vida real en su contexto natural. El objetivo principal es describir cómo los docentes enfrentan los conflictos escolares en el aula a través de observaciones empíricas.

Se utilizará la paz integral como teoría y metodología de análisis de la realidad, dado que se alinea con un enfoque crítico decolonial. Este enfoque promueve el diálogo de saberes, la participación colectiva en el proceso investigativo y la generación de conocimiento coproducido. Además, fomenta la formación política para gestionar los conflictos de manera no violenta, con una resistencia pacífica y justicia integral (Sandoval Forero, 2024, p. 17-18).

Etnografía para la Paz (EtnoPaz) será la metodología aplicada, y se desarrollará desde tres perspectivas:

Enfoque: La etnografía busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos involucrados, en este caso, docentes y estudiantes, y los conflictos que enfrentan.

Método: El trabajo de campo se realizará durante el segundo semestre del ciclo escolar 2024-2025 (febrero-julio 2025), con estudiantes del primer grado, grupo 3, de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78. Se utilizarán varias técnicas y herramientas para recabar información, como la observación participante, fichas de registro de observación y cuestionarios digitales, con el fin de identificar los tipos de conflictos más frecuentes y los factores que contribuyen a su aparición.

Texto etnográfico: El análisis de los hallazgos dará lugar a una propuesta de transformación pacífica, describiendo estrategias para la gestión de conflictos en el aula.

Este método etnográfico es particularmente útil en los estudios de la paz, ya que permite conocer fenómenos sociales que no pueden ser estudiados adecuadamente mediante métodos cuantitativos. La descripción, reflexión y comprensión inductiva de los fenómenos es clave en este tipo de investigación (Sandoval-Forero, 2018, p. 53).

Técnicas y Herramientas

Para la recolección de datos, se emplearán las siguientes técnicas:

Observación directa participante: Se realizará una observación no estructurada en el aula, en la que el investigador se incorpora activamente al grupo para entender los conflictos desde “dentro”. La observación participante es una de las técnicas preferidas en la investigación cualitativa, ya que permite obtener descripciones detalladas de los hechos, las interacciones y la experiencia vivida por los participantes (Díaz Sanjuan, 2010). Esta información se registrará en un diario de campo que incluirá tanto las observaciones como las interpretaciones del investigador.

Fichas de registro de observación: Se trata de una técnica que describe las circunstancias, anécdotas, reacciones acompañadas de comentarios del investigador. “La ficha de observación se utiliza cuando el investigador quiere medir, analizar o evaluar un objetivo en específico; es decir, obtener información de dicho objeto. Se direcciona a medir una población preestablecida, con indicadores y criterios preestablecidos” (Arias, 2020, p.14).

Cuestionarios digitales: Se aplicarán 10 cuestionarios a docentes, con preguntas tanto abiertas como cerradas, para explorar cómo gestionan los conflictos en el aula y cuáles son los más comunes. Los cuestionarios permiten una recopilación flexible de datos y permiten profundizar en los temas que surjan durante la observación de campo (Hernández-Sampieri et al., 2008).

Proceso de investigación

Entrada al campo: Se solicitará la autorización al director de la escuela para realizar observaciones y entrevistas dentro del aula.

Recolección de datos

Durante el período de observación (febrero-julio 2025), se utilizarán las técnicas mencionadas para identificar los tipos de conflictos y las estrategias docentes para gestionarlos.

Análisis de los datos: Se organizarán los datos en una matriz de unidades de observación, lo que facilitará la interpretación de los resultados y la identificación de patrones recurrentes.

Desarrollo de la propuesta

Con base en los hallazgos, se diseñará una propuesta de intervención pacífica para mejorar la gestión de los conflictos en el aula, evaluando la viabilidad de implementar la paz integral.

Presentación de resultados: Al finalizar la investigación, se presentarán los hallazgos más relevantes, así como la eficacia del uso del método EtnoPaz. También se compartirán las estrategias propuestas con los docentes para su implementación en las aulas.

Este proceso etnográfico busca comprender cómo los docentes gestionan los conflictos y cómo la implementación de técnicas de paz integral puede transformar la dinámica de los conflictos en el aula. De acuerdo con Pérez (2012, p. 423), el etnógrafo debe estar preparado tanto teóricamente como procedimentalmente, asegurando que los datos recolectados sean útiles y aplicables al contexto.

Avance de la revisión documental. Marco conceptual

La revisión bibliográfica realizada hasta el momento ha permitido construir una base sólida para entender los conceptos clave que fundamentan este estudio: los conflictos escolares, la interculturalidad y la educación para la paz. Estos conceptos son esenciales para comprender las dinámicas que ocurren dentro del aula y cómo las prácticas de gestión de conflictos pueden contribuir al bienestar emocional y académico de los estudiantes.

a) Conflictos escolares

En el contexto educativo, los conflictos no deben ser vistos como problemas a resolver, sino como situaciones que surgen de choques de intereses, diferencias culturales y generacionales, que son naturales en un entorno diverso. Estos conflictos, aunque pueden ser fuentes de tensión, no siempre implican violencia explícita. En muchas ocasiones, son manifestaciones de divergencias en valores, creencias, expectativas o enfoques pedagógicos. En lugar de ser eliminados o resueltos de manera abrupta, estos conflictos deben ser gestionados de manera pacífica y transformados en oportunidades para el crecimiento personal y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. En todos los niveles educativos se deben gestionar los conflictos para evitar que escalen a algún tipo de violencia, y lo hacen tomando en cuenta el nivel educativo, el contexto, las necesidades que se presentan, etc., como lo comenta Martínez-Flores (2023, p.2) en preescolar las prácticas o formas de gestionar los conflictos por parte de las educadoras regularmente consisten en comentar con los papás lo sucedido, platicar con las madres de familia para que llamen la atención a sus hijos, hablando estrictamente con los involucrados y mencionando las cosas que no se deben hacer, generando que estos conflictos, desde la perspectiva de la paz integral e imposible se conviertan en violencia estructural, violencia escolar, violencia directa y cultural; lo que conduce a prácticas violentas que en su mayoría escalan el conflicto a diversos niveles de violencia.

Vinyamata (2001), señala que la solución al conflicto radica en cambiar la forma en que vemos el problema, que, incluso cambiando la perspectiva sobre el problema éste puede resolverse. El problema, reconoce el teórico, radica en que nuestra estructura de pensamiento opera bajo un sistema binario, lo que siempre nos coloca en opciones opuestas, una lógica que nos lleva a la confrontación porque tendemos a pensar que tenemos la razón descalificando al otro que no coincide con nuestra posición respecto a algo (Vinyamata, 2001).

Cuando los conflictos se gestionan adecuadamente, se abre el espacio para la cooperación, la empatía y el entendimiento mutuo entre los participantes. A través de procesos pacíficos, los estudiantes y docentes pueden aprender a reconocer y respetar las diferencias, favoreciendo un ambiente de convivencia más armónico y colaborativo. El objetivo no es erradicar el conflicto, sino transformarlo de forma constructiva, convirtiéndolo en un motor para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la resolución pacífica de conflictos, la negociación y la tolerancia. Además, Herraz & Lozano (2015) señalan que, tradicionalmente, el conflicto se ha entendido como algo negativo, relacionado directamente con la violencia, y una realidad que se debía evitar a toda costa (Salazar-Mastache, 2017, p. 80). Sin embargo, estos autores también defienden la idea de que el conflicto es una parte natural y frecuente de la vida humana, y que, en el contexto educativo, puede manifestarse de diversas formas. Este cambio de paradigma es fundamental para comprender que los conflictos en el aula, aunque puedan generar tensión, no necesariamente son dañinos. De hecho, pueden convertirse en una oportunidad para el aprendizaje, siempre y cuando los docentes sepan cómo gestionarlos de manera adecuada. Este enfoque se alinea con el objetivo de la investigación, que busca examinar cómo los docentes manejan los conflictos y cómo las estrategias de gestión pacífica pueden mejorar la convivencia en el aula.

Los conflictos se han venido analizando desde el siglo anterior, y uno de los autores que expuso su idea con respecto a lo que son los conflictos, fue Gluckman, quien comparte que “los conflictos son parte de la vida social, y las costumbres parecen exacerbar estos conflictos, pero al hacerlo, estas costumbres también impiden que los conflictos destruyan el orden social en su conjunto” (Gluckman, 2009. P. 32) y en este orden de ideas, se deja de manifiesto que los conflictos, independientemente del ámbito de su presencia, están presentes en todo individuo, y éste los lleva al ámbito social cuando no logra interactuar con otros individuos, desestabilizando el orden social, y por consiguiente el buen funcionamiento. (Valle, 2022. p.p. 28).

El conflicto, como fenómeno social, no se reduce solo a un enfrentamiento físico o emocional. Galtung (2003) sostiene que, en su núcleo, todo conflicto implica una contradicción que se interpone en el camino de un objetivo o necesidad (Galtung, 2003, p. 107). Esta visión subraya que detrás de cada conflicto hay una barrera o un problema que debe ser resuelto. En el contexto educativo, esto significa que los docentes deben identificar las causas subyacentes de los conflictos entre estudiantes para poder abordarlas de manera efectiva. Este enfoque resulta útil para el objetivo de la investigación, ya que permite analizar cómo los conflictos pueden transformarse en oportunidades de aprendizaje si se gestionan adecuadamente.

Además, Galtung describe el conflicto como una construcción triádica, compuesta por actitudes, comportamientos y contradicciones (Galtung, 2003, p. 109). Esta teoría resalta cómo, al centrarse únicamente en uno de estos elementos, se puede perder la comprensión completa del conflicto. En el aula, si los docentes solo abordan las actitudes o los comportamientos de los estudiantes sin considerar la raíz del conflicto (la contradicción), pueden inadvertidamente escalar la situación y generar más tensión. Este modelo triádico ofrece una herramienta valiosa para que los docentes reconozcan la complejidad de los conflictos y gestionen tanto las actitudes como los comportamientos, así como las causas subyacentes, de manera integral y pacífica.

En línea con esta visión, Salazar (2018) argumenta que los conflictos no deben considerarse como fenómenos violentos per se, sino como formas de pensamiento y acción que se contradicen (Salazar, 2018, p. 3). Este enfoque permite ver los conflictos como una oportunidad para aprender de las diferencias, lo que implica que, en el contexto educativo, los docentes pueden utilizar los conflictos como un medio para fomentar la reflexión y el entendimiento mutuo.

El conflicto no solo es inevitable en la vida social, sino incluso deseable y necesario (Perspectiva creativa del conflicto), enfoque que aboga por el afrontamiento no violento de los conflictos, entendiendo la violencia como una de las tantas expresiones del abordaje errático del conflicto” (Villamil, 2013, p. 28).

En este sentido, se han identificado diversas estrategias en estudios para la paz que favorecen la gestión pacífica de los conflictos. Métodos como la mediación escolar, el diálogo abierto y el trabajo en equipo se presentan como herramientas eficaces para transformar las tensiones en oportunidades para el entendimiento mutuo. Estas estrategias no solo abordan los conflictos de manera inmediata, sino que también buscan prevenir su escalada mediante la promoción de un clima de respeto, inclusión y colaboración en el aula. Así, el conflicto deja de ser un obstáculo para el aprendizaje y se convierte en una oportunidad para construir una comunidad escolar más fuerte, resiliente y pacífica.

b) Diversidad cultural y educativa

La diversidad cultural en el aula es un fenómeno cada vez más común en las instituciones educativas. Las diferencias culturales entre los estudiantes influyen en sus formas de comunicarse, sus valores y sus expectativas, lo que puede dar lugar a malentendidos o conflictos. Sin embargo, esta diversidad también representa una oportunidad para fomentar el respeto y la inclusión, elementos fundamentales para una convivencia armoniosa. La interculturalidad, entendida como la interacción respetuosa entre culturas diversas, es un componente esencial para la paz en el entorno escolar. El estudio de la interculturalidad en el aula busca promover la comprensión mutua, el respeto por las diferencias y la eliminación de prejuicios y estereotipos. En este contexto, las estrategias de gestión de conflictos deben considerar la diversidad como un valor enriquecedor y no como un obstáculo.

c) Educación para la paz

La educación para la paz es un enfoque pedagógico que tiene como objetivo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos de manera pacífica, respetuosa y cooperativa. Este enfoque promueve la construcción de una cultura de paz dentro del aula y la comunidad escolar, con énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y la toma de decisiones asertivas. La formación en educación para la paz permite a los educadores y estudiantes reconocer los conflictos de manera temprana y abordarlos de forma que contribuyan al crecimiento personal y colectivo. Es fundamental que los docentes estén capacitados en métodos alternativos de resolución de conflictos que prioricen el diálogo y el entendimiento, en lugar de recurrir a medidas punitivas o autoritarias. Desde la perspectiva de la paz integral, el conflicto no debe ser visto como algo que debe eliminarse, sino como una oportunidad para el diálogo y la reflexión. El conflicto, como señala Salazar-Mastache (2020, p.65), debe ser visto como un elemento natural dentro de las relaciones humanas, lo que exige una forma distinta de gestionarlo.

Ahora bien, considerar la educación para la paz, es reconocer la incompatibilidad con procesos de adoctrinamiento, de ideologías perversas y tergiversadoras de la verdad, de influencias dogmáticas y de fundamentalismos que surgen desde cualquier contexto religioso, político, ideológico y tecnológico, porque la responsabilidad educativa para la paz se fundamenta en el espíritu crítico, en el debate público, en la coherencia entre lo que postula como marco ideal de la paz y la realidad cierta en el territorio, en el diálogo transparente sin sofismas distractores, en la búsqueda de la libertad para expresar las propias ideas y escuchar las de los otros a partir del compromiso solidario de la palabra frente a las construcciones marcadas por la indiferencia social y la individualización del poder frente a la responsabilidad social.(Fajardo-Pascagaza,2024, pp. 10)

El conocimiento específico de lo que define un conflicto, permite la transformación pacífica del mismo desde la paz integral, para una convivencia armónica. Es un proceso que tiene su origen en necesidades

contrapuestas de las personas, cuando esto ocurre siempre habrá insatisfacción de uno o ambos intereses en pugna. El hecho de que un conflicto no se exprese, no significa que no exista y por supuesto tampoco se resuelva. (Secretaría de Educación Pública, 2021, p. 58). Dentro de una institución educativa se manifiestan varios tipos de conflictos, de ahí la necesidad de identificar su tipología contemplando también los conflictos pacíficos y los conflictos escolares; por mencionar algunos.

El conflicto es una incompatibilidad de metas, la divergencia percibida entre intereses, pensamientos, actos y/ o sentimientos y una oportunidad de convivencia que genera aprendizajes para la vida y potencia el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como capacidades de adaptación al contexto social. (Gobierno del Estado de México, 2020, pp. 21-22)

En primer lugar, es esencial comprender que con la gestión pertinente de los conflictos se mantendría una convivencia escolar armónica, según Zaitegi (2019, p. 28), "cuando hablamos de convivencia estamos hablando de desarrollar en nuestro alumnado primero el respeto a la dignidad de otras personas, a los derechos y deberes propios y ajenos, es decir, a interactuar con otras personas desde el reconocimiento de su dignidad de sus derechos y de sus deberes, también hacerlos estableciendo relaciones de igualdad y de respeto mutuo y evitando todo tipo de violencia". Esta definición resalta que la convivencia no solo implica la ausencia de conflictos, sino la construcción activa de relaciones basadas en el respeto mutuo, el reconocimiento de los derechos de los demás y la eliminación de cualquier forma de violencia. De este modo, la convivencia debe ser cultivada constantemente en las aulas.

La gestión de los conflictos es una herramienta esencial para construir una convivencia efectiva. Zaitegi (2019, p. 30) profundiza en este aspecto y señala que "convivir se aprende conviviendo, pero de manera consciente, es decir, que relaciones establecemos, cómo me siento, cómo te sientes en esas relaciones, qué está pasando en esas relaciones, son tus intereses y tus deseos, tus necesidades y son las mías, sobre eso pensando de una manera consciente y reflexionando sobre ello es como se aprende a convivir.

Los conflictos son comprendidos desde varias perspectivas y cada autor desarrolla su propia clasificación de tipologías de acuerdo a su enfoque personal, los categorizan por su origen, dimensiones, por jerarquía o sus características. En la Tabla 1 se presenta una tipología de los conflictos a partir de diversos autores, elaborada por (Martínez-Flores.2023. p. 4)

Tabla 1
Tipología de los conflictos

Teórico	Clasificación del conflicto	Categorías de conflicto
Moore (2005)	Por su aparición	Latentes, emergentes y manifiestos
Fisher (1990)	De acuerdo a su magnitud	Individuales o intrapersonales, colectivos o interpersonales
Fisas (1988)	Según aspectos sociopolíticos	Legitimidad, transición, identidad, ideológicos, políticos.
Morales (1999)	Por su nivel de intensidad	Tratables o de baja intensidad. Intratables o de alta intensidad
Vinyamata (2004)	Por su tipo de violencia	Directo, cultural y estructural.
Asociación, Española de Mediación(s.f.)	Por su jerarquía	Horizontales Verticales

Elaboración propia

Generalmente al conflicto se le otorga un sentido negativo por parte de las personas porque parte del desacuerdo y a la ruptura de la armonía, puede derivar en conductas que van desde un rechazo hasta violencia física; sin embargo, lo que no podemos ignorar es que toda convivencia humana lleva implícita alguna situación

de desacuerdo, por lo que es recomendable cambiar nuestra perspectiva sobre el conflicto y verlo como una oportunidad para desarrollar capacidades de empatía, comprensión y negociación para equilibrar posturas confrontadas. Por lo que es importante trabajar con los alumnos de preescolar desde la perspectiva de la paz integral para una convivencia armónica, a partir de entender las violencias y combatirlas desde la igualdad, la inclusión, la tolerancia y el respeto a los demás. (Martínez-Flores.2023. p. 4)

La convivencia escolar también está estrechamente vinculada con la calidad educativa. Según García y Ferreira (2005, p. 164), "la convivencia en los centros es, por lo tanto, un indicador de calidad educativa tanto a nivel de centro como a nivel de las evaluaciones de los sistemas educativos de la Unión Europea". Esta afirmación sugiere que un ambiente de convivencia armoniosa y respetuosa contribuye a la creación de un espacio educativo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. La convivencia en la escuela debe aportar en la construcción de la identidad individual y colectiva. Fuera de su familia el niño ingresa a otro ámbito institucionalizado donde la diversidad se le pone de presente, a veces, de forma abrumadora y amenazante (Puerta y Builes, 2011, p.3)

De este modo, la gestión de conflictos no solo es relevante desde una perspectiva social, sino también en términos de los resultados académicos, ya que un clima de respeto y colaboración facilita un aprendizaje más eficaz.

No obstante, la convivencia escolar enfrenta constantes desafíos. García (2001, p. 164) expresa que "la convivencia y disciplina escolar viene siendo un fenómeno que preocupa tanto al profesorado como a los responsables de la administración educativa. La preocupación surge por la frecuencia con la que suceden hechos que alteran y rompen la buena armonía y convivencia en las aulas". Los conflictos y la violencia en las escuelas, lejos de ser fenómenos aislados, se han vuelto cada vez más comunes, lo que pone en riesgo el proceso educativo.

En este contexto, la gestión de conflictos se convierte en una prioridad para los docentes y responsables educativos, quienes deben contar con herramientas y estrategias efectivas para prevenir y resolver los conflictos de manera adecuada.

La convivencia escolar no se limita solo a la regulación de la violencia o el control de la disciplina. Hernández (2019, p. 3) explica que "la convivencia escolar va más allá que compartir escenarios y actividades, trasciende a las relaciones personales y sociales de los actores educativos en la cotidianidad de la escuela". Esta afirmación pone de manifiesto que la convivencia se construye en la interacción diaria entre todos los miembros de la comunidad escolar, y que las relaciones sociales deben ser gestionadas de manera integral, considerando tanto las emociones individuales como las dinámicas grupales.

La convivencia escolar debe estar basada también en principios de inclusión y democracia. Hernández (2019, p. 3) cita a la UNESCO (2005) para definir la convivencia inclusiva como "el apoyo y la aceptación de la diversidad de todos los alumnos". Esto implica que la gestión de conflictos no solo debe ser una respuesta ante situaciones de violencia, sino también una oportunidad para promover la inclusión y la aceptación de las diferencias. La convivencia democrática, por su parte, "promueve la participación colectiva en el establecimiento de acuerdos y normas sentidas y aprobadas por sus miembros" (Hernández, 2019, p. 4). Este enfoque democrático facilita la creación de un ambiente en el que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan escuchados y valorados, lo que contribuye a una gestión de conflictos más efectiva y consensuada.

Por último, la convivencia escolar debe fomentar la paz y la resolución de conflictos. Según Coronado (2008, citado en Hernández, 2019, p. 4), "la convivencia pacífica es un proceso dinámico que lucha por reducir o eliminar las miserias humanas que obstaculizan el crecimiento y el disfrute de la vida mediante el fortalecimiento de los vínculos y las tramas sociales, así como la solución de conflictos". La gestión de conflictos, entonces, no solo se refiere a resolver problemas inmediatos, sino a crear un entorno que favorezca el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos, contribuyendo a una convivencia escolar saludable y sostenible.

Aplicación a la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78

La revisión de la literatura ha permitido identificar diversas metodologías y enfoques que han demostrado ser efectivos en la gestión pacífica de conflictos en otras instituciones educativas. Algunos de estos enfoques incluyen la mediación escolar, los programas de resolución de conflictos y la implementación de actividades que fomentan la cooperación entre los estudiantes. Sin embargo, para que estas estrategias sean exitosas en la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78, es crucial adaptarlas a las características particulares de la comunidad escolar. La diversidad cultural, las dinámicas sociales y los valores locales deben ser considerados al diseñar e implementar cualquier programa de gestión de conflictos.

Además, la formación de los docentes es un elemento clave para el éxito de cualquier intervención. La capacitación en habilidades de mediación, la gestión de la diversidad y la educación para la paz permitirá a los maestros abordar los conflictos de manera constructiva, transformándolos en oportunidades de aprendizaje. Los resultados de esta investigación también servirán para sensibilizar a los educadores sobre la importancia de una convivencia pacífica y respetuosa, lo que impactará positivamente en el ambiente escolar y en el desarrollo integral de los estudiantes.

En resumen, la revisión bibliográfica ha proporcionado una comprensión integral de los factores que influyen en los conflictos escolares y las estrategias efectivas para su gestión. Esta información es crucial para el desarrollo de un enfoque de intervención adaptado a la realidad de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78, con el objetivo de promover una cultura de paz y mejorar la convivencia escolar. El siguiente paso en la investigación será aplicar estos conocimientos en el contexto real, observando cómo se gestionan los conflictos en el aula y cuáles son las percepciones y actitudes de los docentes y estudiantes frente a las estrategias propuestas.

Conclusiones

La revisión bibliográfica realizada hasta el momento ha permitido identificar y contextualizar los conceptos fundamentales que guían esta investigación.

La investigación ha subrayado que los conflictos en el aula surgen de diversas fuentes, tales como las diferencias culturales, generacionales y de intereses entre los estudiantes. Estos conflictos no deben considerarse como problemas a resolver, sino como oportunidades para la transformación y el aprendizaje mutuo. El manejo adecuado de los conflictos, a través de estrategias pacíficas y constructivas, puede generar un clima escolar más cooperativo y mejorar las relaciones interpersonales entre los involucrados.

Los enfoques punitivos y autoritarios en la gestión de conflictos no abordan las causas subyacentes de los mismos y, en muchos casos, pueden agravar la situación. Por el contrario, la gestión pacífica de conflictos se centra en transformar los conflictos en oportunidades para fomentar la empatía, el respeto mutuo y el diálogo. La formación de los docentes en técnicas de mediación, resolución de conflictos y el uso de enfoques no violentos resulta crucial para crear un ambiente de convivencia armónica en el aula.

Por su parte la paz integral se presenta como un enfoque transformador que no solo busca la resolución de conflictos, sino también la prevención de los mismos mediante el desarrollo de competencias socioemocionales. Este enfoque incluye el trabajo con los docentes y estudiantes para sensibilizarlos sobre la importancia de la empatía, el diálogo y la convivencia pacífica. La paz integral no es solo un objetivo, sino un proceso continuo de aprendizaje y mejora, que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa.

En conclusión, diversos estudios han resaltado que, aunque los docentes a menudo poseen competencias cognitivas y procedimentales para abordar conflictos, existe una brecha en cuanto a sus habilidades para gestionar conflictos de manera pacífica y constructiva. La sensibilización y capacitación de los educadores en técnicas de paz integral es fundamental para garantizar que puedan gestionar los conflictos en el aula sin recurrir a enfoques autoritarios que perpetúan ciclos de violencia simbólica.

Esta revisión de la literatura proporciona una base teórica sólida que orienta las siguientes etapas de la investigación. A partir de estos conceptos clave, se buscará evaluar la viabilidad de implementar la paz integral como metodología en la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 78, con el fin de mejorar la gestión de conflictos y promover una cultura de paz en el aula.

La siguiente fase de la investigación se centrará en la observación directa de las interacciones entre estudiantes y docentes, con el objetivo de identificar los tipos de conflictos más comunes, las estrategias utilizadas para su gestión y la efectividad de las intervenciones basadas en la paz integral.

Referencias

- Arias, G. J. (2020), Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas. Enfoques Consulting EIRL, Arequipa. Perú. pp.173
- Ballesteros, M. (2016). La resolución y negociación de conflictos en la infancia, para prevenir la violencia escolar. Una perspectiva desde la cultura de paz. *Revista CoPaLa*, 1(1), (pp. 35- 41)
- Cruz Cureño, A. Y. (2024). Gestión de conflictos mediante acciones efectivas de un Comité de Ética en atención a la violencia estructural. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(19). <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.19.0312>
- Díaz-Sanjuan, L. (2010). La observación . Facultad de Psicología, UNAM.
- Fajardo Pascagaza, E. (2024). La responsabilidad de la educación para la paz: desde el conflicto, la segregación y la inequidad educativa. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20). <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0330>
- Gluckman, M. (2009). Costumbre y conflicto en África. Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Gobierno del Estado de México (2020). Manual de Mediación Escolar
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, MP (2008). Metodología de la investigación . McGraw-Hill.
- Lara Valle, M. C. (2022). La Paz Integral desde la Delegación Administrativa del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE). *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(17), 24 - 41. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0272>
- Martínez Flores, T. (2024). Investigación cualitativa con metodología etnografía para la paz, conociendo como definen los conflictos las educadoras. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20). <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0306>
- Munuera-Gómez, P., Martínez-López, JA, Molina-Cano, J., & Costa e Silva, AM (2023). Percepción y gestión de los conflictos en estudiantes universitarios españoles y portugueses (p. 1).
- Obaco-Soto, EE (2019). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar (p. 1).
- Pérez, (2012). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios: La etnografía como método integrativo (p. 423).
- Puerta, I. y Builes, L. F. (2011). Abriendo espacios flexibles en la escuela. Universidad de Antioquia. <https://core.ac.uk/download/pdf/286650055.pdf>
- Salazar-Mastache, II (2024). Investigación educativa para la paz: Métodos, técnicas e inteligencia artificial para el bienestar escolar. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb34>
- Sandoval-Forero, EA (2024). Perspectiva crítica decolonial para proyectos de investigación sobre conflictos y paces. Universidad del Zulia, Escuela de trabajo social. <https://asociacionvenezolanadesociologia.org>
- Sandoval-Forero, EA (2018). Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías descolonizadoras. Editorial Alfonso Arena.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Entornos escolares seguros en escuelas de educación básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202009/202009RSCleLPWSqZY75_EntornosEscolaresSegurosEnEscuelasdeEducacinBsicaSimplificadoSept2020.pdf
- Sybing, R. (2024). ¿Qué significa investigación descriptiva? <https://atlasti.com/es/researchhub/investigaciondescriptiva#>.

Villamil, M., (2013), Educación para la Paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. Espiral, Revista de Docencia e Investigación.

Vinyamata. E. (2001). Introducción a la Conflictología. Cataluña: Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839010>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Ma. Felix Pineda Alvarado

**Análisis sobre la gestión de conflictos que realizan los
docentes de la preparatoria oficial 78**

**Analysis of Conflict Management Conducted by the
Teachers of Official High School 78.**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0389>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Normas de publicación

Normas de Publicación para los autores de la Revista CoPaLa

Revista CoPaLa es una publicación electrónica semestral que tiene como principal objetivo divulgar artículos científicos, avances de investigación, ensayos, estudios de caso, análisis teóricos y reseñas bibliográficas críticas o informativas de América Latina, El Caribe o de cualquier otro país, continente o región, abordados desde diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas relacionados con los temas de la democracia, las paces, los conflictos, las violencias, la interculturalidad, los derechos humanos, la no violencia, la educación para las convivencias pacíficas, los métodos de gestión, resolución y transformación de conflictos, así como todo lo relacionado con pedagogías críticas y experiencias de investigación acción participante para la construcción de paz en diferentes contextos sociales, familiares, educativos, regionales, nacionales o mundiales.

Su contenido está dirigido a profesores, investigadores, estudiantes y activistas constructores de paz en Latinoamérica y el Caribe enfocado a contribuir desde el pensamiento, las ideas verbales y escritas, la praxis cotidiana, los artículos, libros, capítulos, mensajes, reseñas, notas, manifestaciones artísticas, y todo aquello que la creatividad pueda potencializar desde la cultura y la educación para la convivencia pacífica con justicia social, democracia verdadera, libertad y dignidad de la vida humana.

La periodicidad de la Revista CoPaLa es semestral.

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

Tipologías documentales que publica la Revista CoPaLa Podrán ser:

- Artículos científicos
- Avances de investigación
- Ensayos
- Estudios de casos actuales o con una perspectiva histórica
- Análisis teóricos
- Reseñas bibliográficas críticas o informativas
- Estados del arte
- Estados de la cuestión

Formato

- La extensión de los trabajos en el envío debe ser de 7,000 a 9,000 palabras incluyendo las referencias bibliográficas. Fuente Times New Roman de 12 puntos e interlineado de 1.5.
- Debe tenerse atención especial en el uso del lenguaje inclusivo y no discriminatorio.
- Se solicita como mínimo 20 referencias bibliográficas, dando prioridad a artículos de revistas científicas publicadas en los últimos 5 años (por lo menos 5 y 1 de la Revista CoPaLa). De ser electrónicas las citas deberán incluir el DOI del artículo (en caso de que se tenga) de lo contrario la URL.
- Las colaboraciones deberán ser inéditas, originales y de no postulación simultánea.
- Entregarse en procesador Word, sin ningún tipo de formato, sangrías, viñetas o tabulados.
- Las tablas, cuadros, gráficas, imágenes o fotografías que sean parte del texto, deberán colocarse en los lugares correspondientes dentro del escrito y no por separado. Deberán ser

legibles y contener numeración consecutiva, nombre y fuente corta a pie de la imagen o tabla y fuente extensa en el apartado de referencias bibliográficas.

- Las notas a pie de página se utilizarán para hacer breves comentarios y aclaraciones (Fuente Times New Roman de 9 puntos e interlineado de 1.0). No se aceptan referencias bibliográficas como pie de página.
- El escrito debe empezar por un título de máximo 16 palabras. Seguido por un resumen de tipo analítico que debe incluir (objetivo, metodología, resultados y conclusiones). Este resumen deberá entregarse en idioma español e inglés, no mayor a 200 palabras, a interlineado sencillo.
- Después del resumen en español deberán aparecer las palabras clave (de tres a cinco palabras en español, sin concepto y separadas por una coma. La primera letra de cada palabra clave deberá ir en mayúscula).
- Después del Abstract deberán aparecer las Keywords (palabras clave en idioma inglés, y de acuerdo con el punto anterior).
- Los datos de los autores no deben incluirse en el texto del artículo, deberán remitirse en un archivo por separado y subirse a la plataforma. Esto con la finalidad de preservar el anonimato.
- En el texto debe evitarse hacer referencia en primera persona a trabajos propios.

Estructura del escrito

Título

- Se redacta en español e inglés en promedio de 16 palabras, preciso, claro y expresar el contenido del escrito.
- No utilizar nombres comerciales ni abreviaturas.
- Se debe escribir en mayúsculas y minúsculas, tamaño 14, tipo de letra Times New Roman.

Resumen y Abstract

- Se redacta en español e inglés. Se trata de una versión reducida del artículo, es puntual escrito en tiempo pretérito y un sólo párrafo en un máximo de 200 palabras.
- Estructura: objetivos, método, resultados y conclusiones.
- No escribir en siglas ni abreviaturas, no citar referencias ni presentar ninguna información ni conclusión que no figure en el artículo.

Palabras clave (Key word)

En español e inglés, máximo cinco descriptores o palabras clave.

En orden alfabético.

Introducción

Introduzca la investigación describiendo la problemática; explicar la importancia del tema y de los objetivos de su trabajo, así como los principales resultados.

Apartados del cuerpo del escrito

Los que considera el autor para dar cumplimiento con su problemática planteada.

Conclusiones o comentarios de cierre

Da respuesta a los objetivos, hipótesis (si fuera el caso), metodología aplicada en la investigación y problema planteado. Se presentan en orden de importancia.

Referencias bibliográficas

Adopta y se adhiere a las normas de publicación establecidas por la American Psychological Association (APA), última edición.

Se sugiere, pero no es requisito, el uso de programas de Gestor de referencias bibliográficas, por ejemplo, Mendeley, RefWorks, Zotero, EndNote basic, etc.

Autoría

- La Revista CoPaLa recibe artículos con un máximo de tres autores.
- Entendemos como autores a las personas que han participado en la aportación intelectual de la investigación, en el desarrollo del trabajo y en la redacción del escrito.
- El colaborar, ayudar o participar en la recolección de datos cuantitativos o cualitativos; participar en la aplicación de técnicas y herramientas de investigación, así como la revisión o corrección de estilo, no son labores suficientes para ser parte de la autoría de un artículo o ensayo científicos. Si es necesario se puede abrir un apartado de agradecimientos al final del escrito.
- La Revista CoPaLa se deslinda de cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos de intereses derivados de la autoría de los trabajos publicados.
- Los datos de los autores no deben incluirse en el texto del artículo, deberán remitirse en un archivo por separado. Esto con la finalidad de preservar el anonimato.
- **El archivo por separado con los nombres del autor o autores deberá redactarse en el orden siguiente (por autor): Nombre completo, institución en la que labora actualmente, correo electrónico, resumen curricular en máximo de 10 líneas (redactado en un solo párrafo y en tercera persona), número de ORCID (si no cuenta con el dato deberá registrarse en el siguiente enlace para obtenerlo: <https://orcid.org/> Es requisito de publicación que el autor cuente y envíe su registro ORCID.**
- En el texto debe evitarse hacer referencia en primera persona a trabajos propios.

Extensión

- La extensión del escrito deberá ser de 7,000 a 9,000 palabras, incluidos cuadros, gráficas, notas y bibliografía. Deberán presentarse en hoja de 28 líneas (64 golpes por línea, fuente Times New Roman de 12 puntos e interlineado de 1.5).
- Las reseñas deberán tener una extensión de tres a seis cuartillas, y deberán incluir:
- Título del libro reseñado, Autor(es), editorial, ciudad de edición, año de publicación, ISBN, DOI (en caso de contar) y total de páginas.
- La imagen de la portada del libro que se reseñe deberá incluirse en la reseña en formato jpg (300 dpi).

Referencias bibliográficas

- El aspecto formal de uso de citas (textual, parafraseo o de comentario), notas y referencias, así como el registro bibliográfico, deben corresponder al formato APA, última edición.
- El apartado de referencias bibliográficas debe contener exclusivamente las fuentes citadas dentro del texto.
- El registro bibliográfico debe aparecer al final del escrito, con el subtítulo correspondiente (Referencias bibliográficas).
- No se acepta bibliografía como pie de página o nota de página.

Evaluación

- Quien envíe un manuscrito se compromete a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
- Todas las colaboraciones serán dictaminadas por parte de revisores expertos en el campo que no forman parte del equipo editorial de la Revista CoPaLa, mediante el método de “pares ciegos”, que es el proceso de revisión en el que se someten al trabajo académico.
- El proceso de revisión consiste en que los revisores llevarán a cabo una evaluación del escrito de manera individual, sin conocer el nombre del autor (es), y emitirán un dictamen por escrito bajo los siguientes criterios: 1) Aceptado, 2) Publicable con modificaciones y 3) No publicable.
- El resultado se notificará al autor por medio de la editorial de la Revista. El fallo del Comité Evaluador es inapelable.
- La recepción del escrito no garantiza su publicación.
- La aceptación de cada colaboración dependerá de la evaluación de dos dictaminadores especialistas en la materia, quienes se mantendrán en el anonimato, al igual que el autor o los autores, para efectos de esta evaluación.
- En caso de haber controversia en la decisión final del dictamen, el escrito se someterá a una segunda ronda de revisión.
- Toda colaboración que haya sido aceptada para su publicación será sometida a revisión de estilo, por parte de la editorial de la Revista.
- El tiempo entre la recepción de los escritos y la publicación de los artículos es aproximadamente de seis meses.

Idiomas

- Se acepta la postulación de artículos en español, portugués, francés e inglés.

Composición

- Cada número de la Revista CoPaLa se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación del Comité Evaluador.
- La redacción se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para cualificar el trabajo.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores deben comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación, de lo contrario no procederán a dictamen.

- Como parte del proceso de envío, los autores están obligados a comprobar que su escrito está libre de similitudes o plagios, además de cumplir con los elementos que se indican en las Normas de publicación, más los siguientes:
- La petición no ha sido publicada previamente, ni se ha presentado a otra Revista simultáneamente.
- La colaboración escrita está en formato Microsoft Word.
- Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible y estas direcciones están actualizadas. (No existen links rotos).
- El texto tiene interlineado 1.5, el tamaño de la fuente es de 12 puntos, el formato de la fuente es Times New Roman. Se usa cursiva en vez de subrayado (exceptuando las direcciones URL). En el texto las tablas, cuadros, gráficas, imágenes o fotografías que sean parte del texto, deberán colocarse en los lugares correspondientes dentro del escrito y no

por separado. Deberán ser legibles y contener nombre y fuente corta a pie de la imagen y extensa en el apartado de referencias bibliográficas.

- El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Normas de publicación para autores que se pueden encontrar en la sección de la Revista.
- El o los autores están de acuerdo con la nota de propiedad intelectual que solicita la Revista que se presenta en la sección Aviso de derechos de autor/a.
- El o los autores están de acuerdo con la Política de Acceso Abierto de la Revista.

Aviso de derechos de autor/a

La Revista CoPaLa. Construyendo de Paz Latinoamericana informa a sus autores y lectores que toda la publicación debe ser entregada con la Carta de Aceptación de Condiciones de Derechos de Autor, donde se solicita a los autores la autorización para someter el artículo a consideración la

Revista CoPaLa para que ésta realice cualquiera de las siguientes actividades:

- La edición gráfica y de estilo de la obra o parte de ésta.
- La publicación y reproducción íntegra de la obra o parte de esta, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer.
- La traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
- La adaptación de la obra o formatos de lectura, sonido, voz y cualquier otra representación o mecanismo técnico disponible, que posibilite su acceso para personas no videntes parcial o totalmente, o con alguna otra forma de capacidades especiales que impida a la lectura convencional del artículo.
- La distribución y puesta a disposición de la obra al público, de tal forma, que se pueda tener acceso a la Revista desde el momento y lugar que cada uno elija, a través de los mecanismos electrónicos que dispongan.
- Cualquier otra forma de utilización, proceso o sistema conocido o por conocerse que se relacione con las actividades y fines editoriales a los cuales se vincula la Revista CoPaLa.
- El formato de la Carta es Word con campos de llenado para la incorporación de los datos básicos del manuscrito y los/las autores/ras.
- La Revista pone a disposición la carta para las obras individuales y obras colectivas (hasta tres autores).
- En esa misma carta los autores deben aceptar que con su colaboración, el artículo presentado sea ajustado por el equipo de edición de la Revista CoPaLa, de acuerdo con las "Normas para autores", (previamente establecidas y publicadas en el sitio web oficial de la Revista).

Los autores/as que publiquen en la Revista CoPaLa. Construyendo de Paz Latinoamericana aceptan las siguientes condiciones:

- Los autores/as conservan sus derechos morales sobre la publicación y ceden los patrimoniales mencionados en la Carta de Cesión de Derechos con la licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Compatitr Igual 4.0 Internacional, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la primera publicación en esta Revista.
- Los autores/as puede realizar otros acuerdos contractuales independientes y adicionales para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta Revista, siempre que indiquen claramente que el trabajo se publicó por primera vez en la Revista CoPaLa. Construyendo de Paz Latinoamericana.

Ética en la publicación

La Revista CoPaLa se adhiere a las normas y códigos establecidos por el Committee on Publication Ethics (Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journals Editors, COPE), por el International Committee of Medical Journal Editors (ICJME).

Proceso de evaluación por pares

Revista CoPaLa efectúa una revisión por pares a la que llama Proceso de dictaminación. En este proceso se requieren dos dictámenes iguales (doble ciego) aprobatorios o no del material revisado para determinar su inclusión o no en la revista. Los posibles resultados de un proceso de dictaminación externa por pares son: 1) Aceptado, 2) Publicable con modificaciones y 3) No publicable. En caso de que uno de los dos dictámenes sea diferente, se requerirá un tercer dictamen de un tercer dictaminador, es decir, tres dictámenes para obtener dos iguales. Los revisores o árbitros son especialistas del tema abordado por el artículo y emplean el formulario correspondiente establecido en la plataforma de la revista. El noventa y cinco por ciento de los revisores o árbitros son externos a la institución y de procedencia nacional e internacional. Los dictámenes tienen carácter de inapelables en todos los casos. Si existe algún tipo de controversia, ésta la resuelve el editor de la revista en acuerdo con el director y el Comité Editorial Interno.

Frecuencia de publicación

Desde su creación, Revista CoPaLa ha sido una publicación semestral: enero-junio y julio-diciembre.

Política de acceso abierto

El acceso abierto es bajo los términos y condiciones de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0), el cual permite su uso irrestricto, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra sea citada correctamente.

Políticas referentes a los derechos de explotación de la Revista

Los derechos de explotación de la Revista CoPaLa están en facultad de publicarlos en formatos físicos y/o electrónicos, incluido internet.

Proceso para identificar y tratar las denuncias de mala conducta en la investigación

Sobre el plagio

El plagio es la acción de copiar un párrafo o más en su integridad o en partes de obras ajenas, sin que se registre la correspondiente referencia de la autoría en las citas textuales, de comentario o de resumen. También se incurre en plagio al tomar ideas de textos ajenos o de conferencias, ponencias, talleres o cursos que otras personas han expuesto en eventos de carácter académico, cultural o político.

El plagio constituye un delito, y quien incurra en dicha práctica será responsable de los cargos jurídicos que el o los afectados decidan tramitar.

Detectado el plagio antes de la publicación del artículo, la Revista CoPaLa procederá a no publicarlo. Si se descubre el plagio después de la publicación (aunque el autor o autores hayan recibido carta de aceptación de publicación), se procederá a retirar el artículo y se colocará el nombre del autor o autores, el título del artículo y la nota: artículo o ensayo retirado por plagio comprobado.

La Revista CoPaLa utiliza software anti-plagio para verificar el grado de originalidad del texto completo del artículo o ensayo postulado para su posible publicación.

Para detectar plagio se hace uso de herramientas como Turnitin®, de iParadigms, Duplichecker®, LLC, y buscadores como Google®. Si se evidenciara autoplagio, se le notificará al autor(a) para que solviente la situación; si el autor(a) no atiende a la notificación, el artículo será rechazado para su publicación.

La Revista procederá a sancionar con veto temporal o permanente al autor o autores de publicar en CoPaLa.

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana. ISSN 2500-8870 (En línea). Género: Publicación seriada de investigaciones científicas y académicas de origen colombiano con periodicidad semestral. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número 04-2016-022416333800-203. Revista CoPaLa es coordinada por su Editor y Director, Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Revista CoPaLa se adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access. Revista CoPaLa. Construcción de Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Datos de contacto

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Director de la Revista CoPaLa

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

copalarevista@gmail.com

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, es una publicación semestral.

Página electrónica de la revista: <http://revistacopala.net/index.php/ojs>

Dirección electrónica: copalarevista@gmail.com.

Editor Responsable Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número

04-2016 022416333800-203,

ISSN-e 2500-8870, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Fecha de la última modificación: 5 de enero de 2018. Tamaño del archivo 3.5 MB.

OJS/ PKP [http://revistacopala.net/index.php/ojs/sobre la revista](http://revistacopala.net/index.php/ojs/sobre_la_revista)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista CoPaLa y son de exclusiva responsabilidad de cada autor junto con su escrito.

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

(CC BY-NC-SA 4.0)



Revista CoPaLa adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access.

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una licencia:
CCreative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0) al
-ShareAlike 4.0 International

