UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

EDITH LIMA BÁEZ
KARINA RODRÍGUEZ CORTÉS
(Coordinadoras)

Acercamientos conceptuales para la convivencia pacífica en cuatro escuelas de educación básica

Horizontes Educativos

Horizontes Educativos

Este libro es resultado de la investigación "Intercambio de experiencias sobre gestión de la convivencia escolar para el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA) en seis escuelas de educación básica". La investigación contó con la participación de personal académico de las Unidades UPN 097 del Sur de la Ciudad de México, 131 de Pachuca, Hidalgo, y 141 de Guadalajara, Jalisco.

El libro como producción colectiva es la concreción del diálogo entre el grupo de docentes participantes, que planteó la necesidad de un acercamiento conceptual y teórico a referentes relacionados con los temas que articulan los capítulos del libro: adultocentrismo, infancias, adolescencias, cultura de la paz y de las paces, derechos humanos y metodologías para la mediación de conflictos.

La obra está integrada por seis capítulos. En el primero se analizan las narrativas construidas por el profesorado de seis instituciones de educación básica, como parte de una autoevaluación de la gestión de la convivencia escolar en sus centros escolares. En el segundo, se explora la capacidad de las niñas, los niños y los jóvenes como agentes sociales que impactan en el desarrollo de la comunidad. Se destaca la importancia de su participación, el acceso a sus derechos y la compleja interacción con las instituciones. En el tercero, se examina el sistema adultocéntrico y la manera en que permea las concepciones y prácticas escolares y cómo ha constituido una mirada en torno a la niñez y a la juventud que sigue presente. En el capítulo cuarto se presenta un horizonte para la formación de formadores, a partir de las experiencias que se obtuvieron en los talleres dirigidos a las y los docentes de educación básica. En el capítulo quinto se abordan los principales aspectos y características de la mediación de conflictos, que se consideran pertinentes para la resolución de conflictos en la escuela y en el aula, de manera situacional y contextualizada. Por último, el capítulo sexto integra un análisis conceptual de las diferentes definiciones que ha tenido el término *paz*, y de la manera como se ha hecho prioritario incluir visiones distintas a la de Occidente.

Horizontes
Educativos

Acercamientos conceptuales para la convivencia pacífica en cuatro escuelas de educación básica

Edith Lima Báez
Karina Rodríguez Cortés
(Coordinadoras)

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Acercamientos conceptuales para la convivencia pacífica en cuatro escuelas de educación básica
Edith Lima Báez, Karina Rodríguez Cortés
(Coordinadoras)

Primera edición, 7 de octubre de 2025

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-581-7

Nombres: Lima Báez, Edith | Rodríguez Cortés, Karina
Título: Acercamientos conceptuales para la convivencia pacífica en cuatro escuelas de educación básica
Descripción: Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2025. |
Identificadores: ISBN 978-607-413-581-7
Serie: Horizontes educativos
Temas: Convivencia escolar | Resolución de conflictos | Adultocentrismo
Clasificación: LB1032 A2 2025

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 7

Capítulo 1
EL PROBLEMA: AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR 11
Luz María Orozco Torres
Karina Rodríguez Cortés

Capítulo 2
HISTORIAS SILENCIADAS, FUTUROS RECONSTRUIDOS: INFANCIAS Y JUVENTUDES EN PERSPECTIVA 25
Óscar Baños Huerta
Itzel Naomi Cortez Hernández

Capítulo 3
LA NECESIDAD DE DESMANTELAR EL ADULTOCENTRISMO EN LA ESCUELA 43
Edith Lima Báez
Guille Magaly Meneses Maqueda

Capítulo 4
DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN DE FORMADORES DE EDUCACIÓN BÁSICA 65
Luz María Orozco Torres
Luis Humberto Jiménez Alvarado

Capítulo 5
LA MEDIACIÓN PARA RESOLVER CONFLICTOS EN LA ESCUELA 77
Martín Antonio Medina Arteaga
Gerardo Ramos Olaguibel

Capítulo 6
DE LA PAZ PERPETUA A LA CULTURA DE LAS PACES..... 87
Karina Rodríguez Cortés

CONCLUSIONES 103

ACERCA DE LOS AUTORES..... 107

PRESENTACIÓN

Las diferentes disertaciones filosóficas, planteamientos educativos de organismos internacionales, regionales y nacionales relacionados con la cultura de la paz no han sido suficientes para detener los diversos tipos de violencia, los feminicidios, los infanticidios y los conflictos en general entre población civil de las distintas naciones del planeta, y en particular, en México. Basta con tomar un periódico nacional para corroborar el hecho: grupos de desplazados por la pobreza, la extorsión o la violencia; trata de menores; masacres dantescas, entre otros. Esto es, una sociedad, infancias, adolescencias y juventudes maltratadas difícilmente pueden concentrarse en el aprendizaje. Lo primero consiste en hacer visible el problema e intervenir para revertirlo a partir de distintas propuestas de solución.

De acuerdo con el principio "la educación para la cultura de la paz es vivencial", tomó forma el proyecto de investigación denominado "Intercambio de experiencias sobre gestión de la convivencia escolar para el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA) en seis escuelas de educación básica", cuyo propósito consistió en contribuir al fortalecimiento de programas educativos e iniciativas impulsadas por

la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), orientados a la gestión de la convivencia escolar pacífica y la generación de ambientes adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA) con base en los derechos humanos.

La investigación tuvo financiamiento de la UPN y contó con la participación de personal académico de las Unidades UPN: 097 Sur de la Ciudad de México, 131 de Pachuca y 141 de Guadalajara. El proceso de definición y desarrollo del proyecto constó de cuatro fases. En la primera, se perfiló el problema a partir de la consulta de las y los distintos actores en seis escuelas de educación básica, mediante un cuestionario y tres ejercicios de narrativa. El diagnóstico arrojó como problema que los principales generadores de conflictos en los centros escolares son NNA. La segunda fase consistió en un diálogo entre el grupo de docentes, que planteó la necesidad de un acercamiento conceptual y teórico a referentes relacionados con los temas que articulan los capítulos del libro: adulto-centrismo, infancias, adolescencias, cultura de la paz, derechos humanos y metodologías para la mediación de conflictos. La revisión y sistematización de los temas permitió concretar la tercera fase, la integración del manual "Convivencia pacífica en las aulas de educación básica". Y la cuarta fase fue la participación con un taller en la primera y la segunda sesión de Consejos Técnicos del ciclo escolar 2023-2024, en cuatro escuelas de educación básica: dos en la Ciudad de México, una en Hidalgo y otra en Jalisco (debido a que en otras dos escuelas no se logró concretar el desarrollo del taller).

El libro está integrado por seis capítulos; el primero contiene el análisis de las narrativas construidas por las y los docentes de seis instituciones de educación básica, en las que se realizó una autoevaluación de la gestión de la convivencia escolar. El segundo capítulo explora la capacidad de niñas, niños y jóvenes como agentes sociales que impactan en el desarrollo de la comunidad. Se destaca la importancia de su participación, visibilizando la violencia a que se enfrentan, el acceso a sus derechos y la compleja interacción con las instituciones.

El capítulo tercero analiza el sistema adulto-céntrico, la manera en que permea las concepciones y prácticas escolares y cómo ha constituido una mirada en torno a la niñez y a la juventud que sigue presente, al tiempo que desconoce la pluralidad de existencias en dichos momentos de la vida. El capítulo cuarto presenta un horizonte para la formación de formadores a partir de las experiencias que se obtuvieron en los talleres dirigidos a docentes de educación básica, y se centra en lo que la política educativa debe integrar al currículum en todos los programas que se relacionan con la formación docente para los diferentes niveles educativos.

El quinto capítulo plantea cuestiones sobre los principales aspectos y características de lo que se conoce como mediación de conflictos en la escuela y en el aula, adaptándose al contexto y situación en cuestión. Para cerrar, el capítulo sexto integra un análisis conceptual de las diferentes definiciones que ha tenido el término *paz*, y de la manera como ha tomado fuerza el reconocimiento de otras visiones relacionadas con el término, concepciones distintas a las de Occidente, para no excluir ni ir en sentido contrario al respeto de la diversidad cultural.

Capítulo I

EL PROBLEMA: AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Luz María Orozco Torres
Karina Rodríguez Cortés

Introducción

En el marco de la Especialización de Gestión de la convivencia en la escuela, violencia, derechos humanos y cultura de la paz que se imparte en la Ciudad de México, y del desarrollo de la investigación "Intercambio de experiencias sobre gestión de la convivencia escolar para el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA) en seis escuelas de educación básica" se realizó el diagnóstico sobre la gestión de la convivencia escolar en seis instituciones de educación básica, mediante una metodología de caso intrínseco.

Para la realización del diagnóstico se aplicó un cuestionario y se solicitó la construcción de tres narrativas. En el capítulo solo se presenta el análisis de las segundas, construidas por las y los profesores para autoevaluar la gestión de la convivencia escolar en seis instituciones de educación básica (dos de la Ciudad de México, dos de Guadalajara y dos de Pachuca) (véase Anexo 1). Con fines de

presentación del análisis de las narrativas, el capítulo está dividido en tres partes: la primera contiene la metodología y el referente conceptual utilizados; en la segunda se presentan los resultados de la técnica de narrativas, y la tercera incluye algunas categorías derivadas del análisis, que se integran como un conjunto de conclusiones.

Metodología y referente conceptual

La investigación, y propiamente el diagnóstico, tiene como referente metodológico el estudio de caso intrínseco, que de acuerdo con Stake (1998) se caracteriza por su relación con algún problema que se desprende del campo laboral en que se desempeña una persona, cuando se presenta un asunto que debe ser investigado, "una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos comprender la cuestión mediante el estudio de caso particular" (Stake, 1998, p. 16). Otra característica de la metodología seleccionada es que no existe interés por generalizar, el caso concreto es lo importante. En torno a la idea de no generalizar lo descubierto, conviene destacar que se pretende:

1) Comprender el caso.
2) Contar con una función personal para el investigador.
3) Construir saberes o conocimientos.

Para Stake (1998), los estudios de caso en general son investigaciones de carácter cualitativo, porque destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. Y el o la investigador(a) "categoriza las propiedades y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva. Incluso en el instrumental de casos, algunas características importantes solo aparecen una vez" (Stake, 1998, p. 69). La finalidad consiste en descubrir las relaciones a partir de la suma formal de datos categóricos que permiten la comprensión del caso.

En los principios de esta metodología se incluyen, entre otros:

- Centrarse en un aspecto a la vez.
- Reconocer a los estudiantes como fuentes importantes de información.
- Explorar las prácticas y recursos.
- Articular experiencias y aprendizaje.
- Recopilar sistemáticamente la información.

Como se anotaba, la primera fase del proyecto de investigación consistió en una autoevaluación de la gestión escolar en seis instituciones de educación básica donde se iba a intervenir con la implementación de un taller sobre gestión de la convivencia escolar pacífica en educación básica. Para ello, fue necesario definir el término. De acuerdo con Acosta (citado por Peña, Ramírez y Sánchez, 2015), la gestión de la convivencia:

> trata de formar nuevos sujetos en lo que toca a sus formas de relación con la sociedad y su transformación. La escuela, ante la sociedad, tiene el compromiso de contribuir a la formación de ciudadanos que participen activamente en su evolución; de tal forma que la educación no puede buscar solamente adaptar a los individuos al medio, sino que debe procurar que ellos construyan la capacidad para transformar el contexto en el cual viven (p. 52).

Para Rodríguez (2006), la gestión de la convivencia escolar se cristaliza en el centro escolar por medio de un reglamento disciplinario claro, actividades culturales, deportivas y recreativas, convivios y una estrecha vinculación con instituciones externas para la atención a estudiantes en situación de riesgo. Como complemento, para Rivero (2019) la gestión de la convivencia involucra a múltiples actores que toman decisiones, las cuales responderán a lo que sea representado como un problema por atender y, en el caso de la política educativa, se integran en un discurso social y educativo legitimado por el Estado.

En la gestión educativa Rodríguez (2006) explica:

> que es fundamental en cuanto a que la percepción de la convivencia en el plantel sea esencialmente positiva. La convivencia se da en subgrupos informales al interior de las aulas, cuya relación varía en cada salón de clases y, también, existen algunas manifestaciones de violencia escolar directa, estructural y cultural (s/p).

Así, la convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educativo que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes. Las escuelas deben tener una organización que prevenga y atienda conflictos en la escuela, así como sensibilizar a las y los estudiantes para mantener relaciones saludables y favorables con sus compañeros con el propósito de promover una sana convivencia dentro de la institución.

Con base en la definición del término, se aplicó en las seis instituciones de educación básica (véase Anexo 1) la técnica de narrativa con los siguientes planteamientos:

Narrativa 1

Narre con amplitud la conducción e intervención que hizo en alguna situación de conflicto y/o violencia reciente y la forma como se desarrolló, detallando su participación/interacción y la de sus estudiantes.

Narrativa 2

Describa detalladamente la manera como la escuela gestiona la convivencia y la intervención en la solución de conflictos y/o violencia.

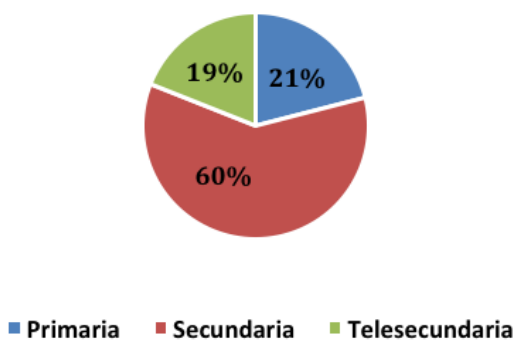
Narrativa 3

Narre ejemplos de la manera en que regularmente la escuela motiva o sugiere a sus estudiantes para el manejo y resolución de conflictos.

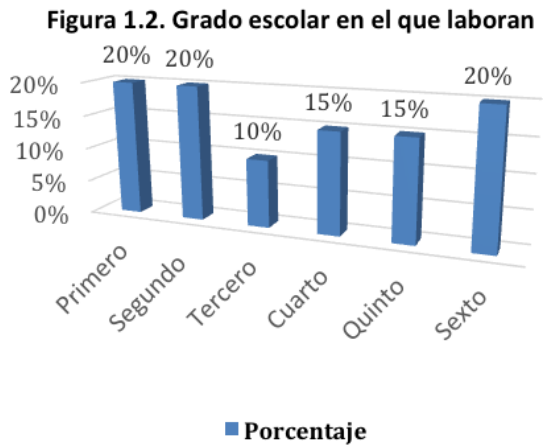
La técnica de narrativa fue pensada con la finalidad de recuperar directamente la voz de los y las docentes, información y datos en torno al tema señalado. Para realizar la autoevaluación y contar con información sobre la gestión de la convivencia fue necesaria la coordinación con personal de dos Unidades de la UPN. Se decidió desarrollar la técnica solamente con un o una docente por grado, es decir, de las seis escuelas tendrían que haber sido 27 narrativas, pero solo fueron 20, tal vez por la forma de recuperación de estas, que también fue mediante un formulario de *drive*.

En la figura 1.1 se muestra que 60% de las y los docentes labora en primaria, 21% en secundaria y 19% en telesecundaria (véase figura 1.1). En la figura 1.2 se presenta el porcentaje de docentes por atención de grado escolar, en este se observa que en primer, segundo y sexto grados trabaja 20%, respectivamente, lo que suma 60%; en tercero trabaja el 10%; y tanto en cuarto como en quinto, el 15%, es decir un total de 30%. La diferencia que se encuentra es que los grados con mayor número de docentes son primero y segundo de primaria baja y sexto año (perteneciente a primaria alta).

Figura 1.1. Nivel educativo de participantes



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Resultados: análisis de las narrativas

A continuación se presenta parte de las narrativas que construyeron las y los docentes en torno a cada una de las tres situaciones planteadas, y el número aproximado de respuestas similares. En cuanto a la primera, relativa a la intervención que hacen los docentes en alguna situación de conflicto o violencia, se encontraron las siguientes acciones realizadas por los docentes:

- Recurrir a medidas administrativas: citar a los padres de familia, reportar y enviar a Dirección, aplicar el reglamento, cambiar de grupo, informes documentados para padres (nueve similares).
- Indagar el motivo: charlar y confrontar la postura de las partes en conflicto. Se propone alternativa de solución y se llega a acuerdos (seis similares).
- Promover la reflexión sobre las consecuencias de sus actos. Se extraen conclusiones para prevenir situaciones de conflicto (cinco similares).

- Investigar y charlar con los estudiantes involucrados para tener mayor claridad sobre el conflicto y ser empático (tres similares).
- Invitar a calmarse, relajarse y platicar lo sucedido (tres similares).
- Los padres recurren a instancias extraescolares (una similar).

Por un lado, lo que se puede leer en las narrativas es que los principales conflictos entre NNA son resueltos a golpes; en ocasiones ni siquiera se averigua el motivo de la violencia y se busca salir del paso. Por otro lado, se observa en 16 respuestas que algunos realizan un trabajo de mediación, pues intervienen con la intención de conciliar y negociar para promover la solución; otros simplemente transfieren el problema a otra instancia, ya sean los padres de familia o la Dirección escolar.

Además de la narración de situaciones, las y los profesores manifestaron otras valoraciones; entre sus testimonios están los siguientes:

- "Tratar de ser empática y escuchar a la otra parte."
- "Se está trabajando en el respeto mutuo de los alumnos, ya que ellos no se daban a respetar. Por cualquier cosa se burlaban o daban queja de que les hacían algo. Otra cosa que percibí fue que en casa hay pocos valores inculcados hacia los niños y niñas de esta época, lo cual ocasiona problemas."
- "Ser docente, como es bien sabido, no es una tarea sencilla; nosotros como formadores y apoyo de los y las estudiantes nos enfrentamos día a día a situaciones que debemos atender, además de dar seguimiento a los contenidos de las materias que impartimos. En mi caso soy docente de la materia de Inglés y la regla de oro durante mis sesiones de clase es respetar a cada uno de los compañeros, esto por qué día a día intento que mis estudiantes se sientan en un espacio

seguro, en el que pueden practicar un segundo idioma y perder el miedo a equivocarse por el temor de sufrir burlas de parte de sus compañeros."

- "Creo que el diálogo oportuno es fundamental en este tipo de situaciones, es importante que los alumnos se percaten del interés que tenemos nosotros sus docentes de generar un espacio sano y agradable, en donde se sientan seguros y respetados."

En la Narrativa 2, orientada a la manera en que la escuela gestiona la convivencia y la intervención para la solución de los conflictos, de acuerdo con las respuestas de los docentes se pudieron identificar dos tipos de acciones: preventivas y correctivas.

Entre las acciones preventivas para la gestión de la convivencia se encontró:

- Publicación de normas de convivencia escolar a través de difundir el reglamento escolar y el reglamento de aula entre los distintos sectores de la comunidad escolar.
- Rol de guardias por parte del personal docente durante los recesos.
- Implementación de pláticas y talleres orientados a formar al colectivo escolar, padres de familia y alumnos en temas relacionados con la sana convivencia, tales como respeto, empatía y aspectos emocionales, así como tutorías.
- Impartición de talleres informativos sobre temas de relevancia social (8M) y proyectos de vida.
- Realización de proyectos interdisciplinarios para formar en solución de problemas y cultura de la paz.
- Generar espacios cómodos y seguros para los estudiantes, en el entendido de que todos los puntos anteriores contribuirían a lograrlo.

En lo que respecta a las acciones correctivas, destacan las siguientes:

- Medidas disciplinarias, monitoreo de grupos, llamadas de atención, citatorios y reportes.
- Atención a conflictos mediante pláticas y escucha con los involucrados, en primera instancia en el aula y, posteriormente, canalización con la Dirección.
- Acompañamiento a padres de familia y establecimiento de acuerdos.
- Mediación de conflictos (Comité de convivencia).

Considerando la narrativa de las y los docentes, se observa que las acciones implementadas refieren tanto a aspectos administrativos como formativos. En este sentido, se podría sostener que los centros escolares actúan de manera oportuna y eficiente; sin embargo, no se logra identificar cuáles de estas acciones son las más recurrentes.

Por último, con respecto a la Narrativa 3, que solicita ejemplos sobre la manera como la escuela motiva a los estudiantes para enfrentar el manejo y la solución de conflictos, cabe señalar que los y las docentes no narraron ejemplos, únicamente se describen actos que remiten constantemente a las acciones preventivas y correctivas antes mencionadas, lo cual abre la posibilidad de que todo se quede en discurso, y corresponda más al terreno del deber ser. Entre las principales acciones mencionadas destacan:

- Fomentar la comunicación estudiantes-autoridades-padres de familia.
- Realizar actividades de convivencia, como festejos, kermés, festivales, juegos de mesa y actividades deportivas.
- Impartir educación socioemocional con profesionales invitados.
- Enfatizar el uso del reglamento.
- Fortalecer el análisis, el diálogo y la reflexión, privilegiando los valores y las habilidades socioemocionales a través de la asignatura de Formación cívica y ética.

- Reconocer el buen comportamiento de manera pública.
- Propiciar un ambiente de confianza.

Conclusiones

Del análisis de las narrativas se desprenden las siguientes categorías:

- Origen del conflicto (OC): insultos, tocamientos indebidos, juegos bruscos, agresiones físicas, acoso, discriminación.
- Participantes o actores (AP): alumnos y alumnas, docentes, padres de familia, instituciones externas.
- Roles de intervención (RI): participantes directos, informantes o testigos, mediadores, encargados de tomar decisiones, demandantes de solución, encubridores.
- Formas de la resolución de conflictos (FRC): individuales, colectivas, normativas, coercitivas, dialógicas, aisladas, holísticas, conductistas.
- Propósitos de la intervención (PI): resolutivos (corto plazo, restablecimiento del orden), formativos (a corto, mediano y largo plazo, construir un clima de paz, mejorando la convivencia, formando sujetos éticos).
- Fundamentos de la intervención (FI): autoridad, normas y reglas, principios, programas, proyectos, protocolos.
- Percepción de los actores sobre el conflicto y sus causas (PACC): inseguridad, situación familiar, aspecto socioemocional, deficiente educación en valores, falta de comunicación.

En la siguiente tabla se presentan las categorías relacionadas con las narrativas compartidas por las y los 20 docentes de educación primaria, secundaria y telesecundaria:

Categoría	Narrativas
Origen del conflicto: Insultos tocamientos indebidos, juegos bruscos, agresiones físicas, acoso, discriminación.	"Se recibió una queja por parte de una mamá solicitando mi apoyo ya que un compañero había insultado a su hijo." "Un estudiante que estaba siendo agredido directamente por otro niño que lo aventaba y le tocaba las partes íntimas, mientras él solo se hacía chiquito en forma de posición fetal." "Uno de ellos golpeó en la cara al otro." "Una niña fue molestada dentro del sanitario por otras dos compañeras."
Participantes en el conflicto	En general, en las 60 situaciones narradas los participantes en el conflicto son alumnos y alumnas que ejercen distintos roles.
Roles de intervención. Participantes directos, informantes o testigos, mediadores, encargados de las decisiones, demandantes de solución, encubridores.	"Se acercaron tres alumnos a informarme que le ardían los ojos a un compañero y que tenían que ir al baño a enjuagarse. Más tarde unas alumnas me informaron que no era verdad lo que me habían dicho sus compañeros, sino que al alumno lo habían golpeado en la cara." "A razón de ello dirección y subdirección dan seguimiento al caso derivando en atención junto con padres de familia y concluyendo en cambiar de grupo al niño agredido."
Formas de la resolución de conflictos individuales, normativas, coercitivas, dialógicas, aisladas.	"Iban a pelear en el parque, los invite a retirarse, platique con ambos, informe de lo ocurrido al Subdirector, tomando el asunto bajo su control y girando citatorios a las madres de ambos alumnos." "Conforme pasaron los días y no cesaban los conflictos, se optó por omitir beneficios y premios."
Propósitos de la intervención Resolutivos (a corto plazo, restablecimiento del orden, aplicación de la norma).	"Informe de lo ocurrido al Subdirector, tomando el asunto bajo su control y girando citatorios a las madres de ambos alumnos. La situación se resolvió y ambas partes [sic]." "A razón de ello dirección y subdirección dan seguimiento al caso, derivando en atención junto con padres de familia y concluyendo en cambiar de grupo al niño agredido."
Fundamentos de la intervención. Autoridad, normas y reglas, principios, valores, programas, proyectos, protocolos.	"Yo les comenté que no importa quién haya empezado, que en la escuela hay un reglamento y que lo tenemos que acatar." "Les menciono a los chicos que es importante respetar y hacerse responsable."
Percepción de los actores sobre el conflicto escolar y sus causas.	Se le identifica con la violencia, considerando que está relacionada con la falta de comunicación y confianza, con una disciplina disruptiva y ausente de valores, producto del contexto familiar de los y las estudiantes.

Las narrativas denotan una reducción del conflicto al problema de la violencia, principalmente entre NNA. A esta última se le atribuye un carácter intrínseco a la psicología de la infancia y la adolescencia mediada por las dinámicas familiares o a la "ausencia" de valore; con esto se soslayan otros elementos importantes para entender el fenómeno de la violencia, como aquellos relacionados con el contexto sociocultural y con el papel que la propia institución escolar cumple en su generación y reproducción.

Ningún relato de los revisados se refiere a conflictos generados, por ejemplo, ante la falta de acuerdos entre NNA para realizar alguna actividad o por la diferencia de opiniones respecto a algún tema, mucho menos se alude a conflictos generados entre los otros actores, los adultos: padres de familia, docentes y autoridades. Cuando en las narrativas obtenidas se mencionan estas tres figuras, se les considera como demandantes de solución (los padres de familia), mediadores (los docentes) y como aplicadores de la norma o responsables de dar solución a las situaciones problemáticas (docentes o directores).

Esta visión centrada en reconocer a NNA como principales generadores de los conflictos trae como consecuencia una forma de resolverlos aislada e inmediatista, enfocada más en mantener el orden y aplicar las normas. Así, se enfrentan los conflictos caso por caso, de acuerdo a como se van presentando, en una dinámica en la que, una vez resuelto el conflicto, en un plazo muy corto se olvida y se pasa a la inactividad, hasta la llegada de la siguiente situación conflictiva. No existe un antes y un después del conflicto, sino una eventualidad pura. No se realizan diagnósticos sobre las causas profundas que generan las situaciones y los comportamientos conflictivos, tampoco hay detección de focos rojos.

Las estrategias de resolución de conflictos se plantean en la inmediatez en la mayoría de los casos, y terminan al restablecerse el orden a partir de la aplicación de la norma, del acuerdo entre los participantes de que "no volverá a suceder". Sin embargo, es muy posible que, con esta dinámica, los conflictos se sigan presentando

y resolviendo de la misma forma, en el marco de una cultura que continúa reproduciéndolos.

En las seis instituciones de educación básica hace falta transformar la percepción de lo que es el conflicto y de la manera como se interviene para regularlo, e incluso potenciarlo hacia formas de interrelación creativas, humanistas y democráticas. Pensar en estrategias de solución que los aborden de manera articulada, compleja y colectiva, con una perspectiva ecológica, apuntando a una formación permanente que permita construir y habitar ambientes pacíficos que abonen a una cultura de la paz.

Es preciso considerar a las y los actores de la comunidad escolar como partícipantes potenciales en la generación de los conflictos y por tanto de su solución. Hay que mirar la escuela como un sistema-ambiente cultural en cuya construcción y desarrollo intervienen sus integrantes, así como las características y condiciones del entorno. Existe una visión vertical del conflicto basada en un enfoque heterónomo en donde el adulto es visto como el solucionador; no se forma al estudiante para ser mediador o enfrentar los retos y conflictos. Se incurre en una visión negativa del conflicto que no se considera como una oportunidad de aprendizaje.

Referencias

Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudios de casos y orientaciones prácticas.* Argentina: Homo Sapiens. Ediciones Rosario Argentina.

Cascón, P. (s.f.). *Educar en y para el conflicto*, México: UAB.

Farfán, M., y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, *28* (73), 45-61.

Fernández *et al.* (2002). *Conflicto en el centro escolar. Modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa.* Madrid, España: Los Libros de la Catarata.

Peña, P.; Sánchez, J.; Ramírez, J., y Menjura, M. I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad, *Revista Latinoamericana de Escuela de Estudios Educativos*.

Rivero, E. (2019). La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde las líneas de política educativa en México. *Revista Península* (online).

Rodríguez Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, España: Graó (Biblioteca de Aula 228).

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*, España: Morata.

Anexo 1. Instituciones de educación básica participantes

Lugar	Nombre de la institución	Total de población docente	Total
CDMX	Primaria-Coyoacán	22 docentes	22
	Secundaria, Tizapán, San Ángel	24 docentes 3 fuera de grupo	27
Pachuca, Hidalgo	Escuela Primaria Vespertina Prof. Donaciano Serna Leal CCT 13DPR1069N	6 docentes	6
	Telesecundaria 566 José Vasconcelos CCT 13DTV0599V1	18 docentes frente a grupo y 3 fuera de grupo	21
Guadalajara, Jalisco	Primaria	11 docentes ante grupo, 1 de Educación física, 1 Director, 4 del equipo de la USAER	12
	Telesecundaria	70 docentes	70
Total			158

Capítulo 2

HISTORIAS SILENCIADAS, FUTUROS RECONSTRUIDOS: INFANCIAS Y JUVENTUDES EN PERSPECTIVA

Óscar Baños Huerta
Itzel Naomi Cortez Hernández

Introducción

En el tejido social que conforma nuestra realidad, las infancias y juventudes emergen como protagonistas fundamentales, portando consigo experiencias, desafíos y perspectivas que en este momento se encuentran construyendo el futuro de nuestras sociedades. Las nociones de "niñez" y "juventud" han evolucionado a lo largo de la historia, marcadas por interpretaciones culturales, políticas y sociales que han delineado las expectativas y los derechos asociados a estos grupos poblacionales.

Mediante la reflexión crítica, es imperativo adentrarse en la complejidad de estas etapas de la vida, reconocer las diversas realidades que las conforman y cuestionar las narrativas preestablecidas que, a menudo, han tendido a infantilizar o estigmatizar a las niñeces y las juventudes. A través de este análisis, se exploran las dinámicas que definen sus vivencias, la construcción de sus identidades, y la influencia de diversos factores y estructuras sociales en la configuración de sus trayectorias.

El presente artículo busca trascender las percepciones convencionales, examinando la agencia y la autonomía de niñas, niños y jóvenes como actores sociales capaces de dar forma y contribuir al desarrollo de sus comunidades desde la revalorización de su participación en la sociedad, la visibilización de las múltiples violencias que enfrentan, el acceso a derechos, y la interacción compleja entre las infancias, juventudes y las instituciones que las rodean.

De esta forma se pretende reevaluar preconceptos arraigados históricamente con estas poblaciones, explorando además la necesidad de adoptar políticas inclusivas y estructuras sociales que reconozcan y respeten la diversidad y la singularidad de estas etapas de la vida, mediante el reconocimiento de las voces, los retos y los potenciales de las niñeces y las juventudes, a fin de contribuir a una comprensión más holística y equitativa de nuestra sociedad.

La infancia

Desde un sentido puramente legal, el niño es equiparable al menor de edad, es un no-ciudadano, alguien que no ha alcanzado aún la edad reglamentaria para considerarlo capaz de ejercer sus derechos con plena autonomía y hacerse responsable de los actos que cometa. En esta lógica, la infancia se determina en función de lo estipulado por el Estado, pues haciendo caso omiso de otros factores, encasilla esta etapa de la vida poniendo un límite exclusivamente cronológico, tras el cual se entra de lleno en la etapa siguiente.

La infancia, sin embargo, es mucho más que una frontera determinada por los años vividos de un individuo. El desarrollo del humano se ve afectado por múltiples aspectos en cada una de las etapas de la vida; la infancia no es la excepción. Niñas y niños interactúan como seres independientes, pero inmersos en una realidad, no son solo un organismo que madura gradualmente hasta volverse adulto; obtienen conocimientos del mundo que los rodea, si bien este conocimiento es asimilado con las limitaciones que suponen

sus estructuras cognitivas, por lo que los niños y las niñas conocen su realidad de una manera muy particular. Sus conocimientos están directamente relacionados con acciones concretas, por lo que se transforman en saberes muy prácticos (Carretero, 2000).

Por lo anterior podemos inferir que el niño en primera instancia se relaciona con su mundo a través de las sensaciones, con los sentidos que son los que le proveen información para construir ideas al interpretar dichas sensaciones. El hecho de que tenga la capacidad para procesar e interpretar información es una característica imprescindible para adaptarse a la realidad e incluso para sobrevivir (Soler Fiérrez, 2000).

Estas experiencias sensoriales no deben de ningún modo considerarse producto de la espontaneidad, en tanto que para interpretar los estímulos y posicionarlos en un contexto general fueron necesarios la experiencia y el aprendizaje. Las niñas y los niños se ubican en el mundo como seres pertenecientes a este en primer término, por los sentidos y todo lo que estos les revelan. Ellas y ellos se relacionan con estímulos variados entre los que la percepción se coloca como un proceso mental que los inserta en su mundo por el vínculo entre ambos.

Es necesario recuperar el movimiento, ya que este influye en la organización psicológica del individuo y se convierte en la parte visible de una experiencia vivida. El control motor madura física y psíquicamente; con el tiempo, y gracias a las experiencias y contexto, logra el dominio de los movimientos diferenciados y coordinados. Se estructura una noción espacio-temporal que está relacionada de manera directa con la imagen mental del propio cuerpo, de sus posibilidades de movimiento y sus limitaciones en cuanto al espacio, denominado esquema corporal, que es el resultado de la interpretación de una gran variedad de estímulos externos.

La importancia de este aspecto radica en que las y los niños se relacionan con los otros manifestando su vida psíquica a través del movimiento y el gesto, por medio de los cuales se descubren a sí mismos, en forma paralela a su descubrimiento del mundo y de

los otros con las interacciones respectivas entre estos agentes (Soler Fiérrez, 2000).

En la cultura occidental recientemente no se ha privilegiado la atención en este aspecto, a diferencia de algunas culturas orientales en las que la importancia del control del cuerpo es un medio orientado hacia un fin trascendental o místico. Wallon asegura que es de suma importancia prestar atención al potenciamiento del aspecto psicomotor; de acuerdo con él, es el paso que lleva a un individuo hacia el pensamiento conceptual (Wallon citado en Soler Fiérrez, 2000).

Conforme a los estadios evolutivos aportados por Wallon podemos ubicar la primera infancia (de los cero a los seis años aproximadamente) en el estadio del "personalismo", ya que se encuentra en proceso de la construcción de su "yo" frente al "otro", que consolida su autonomía. Según el teórico, esta etapa es de vital importancia, pues por medio de los datos propioceptivo-posturales, cinéticos, tácticos y visuales se llega al conocimiento de los objetos del mundo exterior, así como a la relación con los demás.

Si bien el niño y niña están en un proceso de adaptación a su realidad, parte nodal de esta realidad son las relaciones con los otros, por lo que enfocarnos únicamente en el aspecto del desarrollo cognitivo no es suficiente para entender la complejidad del tejido que es la infancia. El aspecto social es determinante si de encontrar un lugar en la realidad se trata; un individuo de la especie humana tiene como características la sociabilidad, entendida como la posibilidad que tiene dicho sujeto de llegar a ser social, y la socialidad, el grado de madurez en sus relaciones con los otros, así como la aptitud para realizar actos positivos de vida social (García, 1971, citado en Martínez, 2000).

García (1971) propone una división en cuanto al aspecto social en el individuo, que incluye tres esferas interrelacionadas:

1. El conocimiento de sí mismo. Sin una adquisición completa del autoconcepto, el niño o niña no pueden diferenciarse de

los otros y, por lo tanto, se ven imposibilitados para avanzar a relaciones sociales más maduras.

2. El conocimiento de los otros. Es muy importante, al grado de que teóricos como J. A. Flavell aseguran que, así como el niño y la niña conocen el mundo social a través de las interacciones que construye con los otros y su relación con estos, también este conocimiento social se encuentra en todas las actividades intelectuales que tienen como fin pensar y aprender sobre los procesos sociales propios, con los otros, así como las relaciones e interacciones entre sujetos y grupos. En este sentido, podemos afirmar que las niñas y los niños desarrollan su experiencia social de la realidad por medio de continua actividad observando, imitando, participando, percibiendo y asimilando, por lo que construyen este conocimiento mediante la interacción, la participación, la empatía y la presencia de los demás en forma de influencia recíproca (Shantz, 1982, citado en Martínez, 2000).
3. La interrelación con los demás. Está necesariamente asociada al desarrollo moral en el sentido de que este es un aprendizaje de las conductas socialmente aceptables y la internalización de las normas y valores impuestos por los adultos, al igual que con otros aprendizajes. La experiencia es imprescindible, así como la observación, sin dejar de lado factores cognitivos como la interpretación de la información, la representación simbólica de las experiencias vividas y la anticipación de las consecuencias en cuanto a las expectativas formuladas en relación con estas.

Podemos observar que, desde la infancia, se pretende formar un adulto, en ocasiones sin tomar en cuenta que la infancia, como etapa del desarrollo humano, tiene su fin en sí misma y no es necesariamente hacer un adulto, sino más bien establecer los elementos necesarios para que dicho ser aprenda y se desarrolle en sociedad. La infancia tendría que ser una etapa en la que se construya la

oportunidad de vivir en la diversidad y reconocer en los niños y las niñas no solo las características que como personas adultas nos parecen adecuadas y útiles.

Breve recorrido histórico de la relación entre adultos e infancias

La evolución de la relación de poder entre personas adultas y niños y niñas se entrelaza con la propia historia de la infancia. Esta ha pasado de ser inexistente a ser reconocida como merecedora de derechos, y el niño y la niña son considerados como sujetos sociales dignos de atención por parte de los adultos. Sin embargo, este cambio no ocurrió de manera instantánea; la construcción de la infancia fue un proceso gradual en el cual los adultos desempeñaron un papel fundamental. Aunque se ha avanzado en la consideración de los derechos de niñas y niños, aún queda un trecho importante para que participen activamente en la construcción de su identidad, a nivel individual, cultural y existencial.

Examinando la infancia en retrospectiva a lo largo del tiempo, entre los siglos V y XV en Europa ser niño o niña implicaba pasar del destete a convertirse en compañero del adulto. A los siete años, se recibía un carnet de identidad jurídica de adulto, y se asumía la responsabilidad de las propias acciones. En esta época, los niños y las niñas, una vez superados los siete años, eran prácticamente expulsados de sus hogares para integrarse al sistema de los adultos. La intimidad estaba negada, y se consideraba al niño como un "niño-adulto" arrastrado por las condiciones de vida que lo insertaban en una infancia negada (Frabboni, 2001).

En esta etapa histórica, el niño y niña se percibían como un misterio divino, y la negación de la infancia respondía a la idea de que era un ser depositario de secretos inaccesibles para los adultos. Además, se concebía la infancia como la humanidad en espera de convertirse en adulto, y una vez que el niño o la niña demostraban

no necesitar cuidados paternos o maternos, eran lanzados al mundo de los adultos sin preparación ni mediación. Se les consideraba un miembro más de la sociedad adulta, sin distinción (Frabboni, 2001).

Con el tiempo y la llegada de la Revolución Industrial, la identidad de las niñas y niños cambió drásticamente. Se convirtieron en el foco de interés de los adultos, quienes reconocieron la necesidad de educarlos y prepararlos para la vida. La familia dejó de ser simplemente una institución de transmisión de patrimonio y adquirió la función de guía para la formación espiritual. La escuela, en cierta medida, sustituyó al sistema anterior, y asumió funciones de inculturación y socialización. Niñas y niños adquirieron una doble identidad legal como niña(o)-hija(o) y niña(o)-alumna(o). Su legitimidad estaba condicionada a pertenecer a una determinada familia y escuela. Existían solo dentro de una privatización cerrada de relaciones y definiciones, inmersas en una compleja red de esferas de interacción en las que se desplegaban relaciones de poder y propiedad. La constante en este escenario era el ejercicio de poder con el propósito de modificar conductas, esta vez legitimadas a través de la escuela.

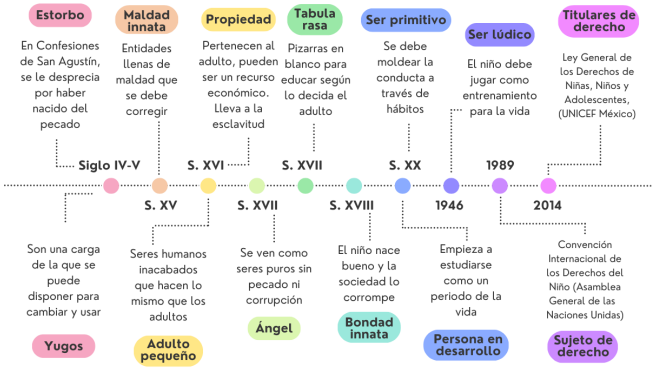
Actualmente nos encontramos en una etapa histórica en la que se considera que la identidad de la infancia se ha recuperado (Frabboni, 2001). Sin embargo, aún hay un largo camino por recorrer para liberar a la infancia de las etiquetas y restricciones que la caracterizaban en otras épocas. Aunque la emancipación parece cercana en cuanto a una construcción de identidad definida y autónoma, es esencial que los niños y las niñas participen activamente en sus entornos sociales, actuando por sí mismos y construyéndose a través de experiencias socializadoras que les permitan analizar en forma crítica las normas, los valores y las sanciones establecidos por los adultos. Como se muestra en la figura 2.1, la infancia se ha conceptualizado de diversas maneras a lo largo de la historia, y ha sido objeto del ejercicio de poder por parte de los adultos, ya sea etiquetándola o estudiándola con las consiguientes limitaciones.

Sobre el concepto de infancia

El término "infancia" desde su etimología latina se deriva de la palabra *infans*, compuesta por el prefijo *-in* que implica negación, y el participio del verbo "*far*", "*faris*", que significa "hablar"; es decir, "infancia" refiere a aquel que no habla (Meraz-Arriola, 2010). Esta raíz etimológica presenta una concepción inicial de la infancia como una fase del desarrollo humano caracterizada por la ausencia de lenguaje articulado. A lo largo de la historia, esta ausencia se ha interpretado de diversas maneras, y ha llevado a la percepción de las niñas y los niños como seres incompletos, en constante desarrollo, sin voz propia y, por ende, sin una participación significativa en la sociedad.

Se considera a las niñas y los niños como dependientes y en espera, sin capacidad de comprender, pensar y vivir como los adultos (Godoy Peña, 2015). Esta visión negativa ha influido en la representación social de la infancia, y así ha contribuido a la desvalorización de lo infantil y a la justificación del control sobre las niñas y los niños; además, al asociarse con la idea de que "no tiene algo valioso que decir", se perpetúa la negación y el silenciamiento de las niñas y los niños en la esfera pública (Calderón Carrillo, 2015) (véase figura 2.1).

Figura 2.1. Recorrido histórico del concepto social de la infancia



Fuente: Elaboración propia (2024).

Sin embargo, algunos enfoques contemporáneos buscan desafiar estas percepciones destacando la importancia de reconocer la agencia infantil. La infancia, en este sentido, se presenta no solo como una etapa cronológica, sino como una experiencia trascendental que coexiste en la persona adulta, lo que implica una búsqueda constante de palabras para expresarse y ser escuchada (Morales y Magistris, 2019). Además, parte de los esfuerzos reivindicatorios para las niñas y los niños se correlaciona con el mismo lenguaje que en un primer momento contribuyó a su desvalorización. Términos como "la niñez" y "las niñeces" en plural, que se deslindan de la idea de universalidad y reconocen la diversidad de experiencias que pueden existir (Liebel, 2019), han servido como un parteaguas para cambiar la percepción adultocentrista que como sociedad hemos formado sobre las niñas y los niños, además de que el uso de estos términos responde a un proceso descolonizador del lenguaje (Amigo, 2023).

La interrupción de la niñez

Recuperar la noción de la niñez desde lo que podría ser en lugar de lo que es implica desprenderla de todo aquello que la compone, y tratarla de acuerdo con cómo se espera que se incorpore a la sociedad, midiéndola en función del tiempo entre lo que es (una niña o un niño), y lo que será (una persona adulta). Esto es interrumpirla desde el cuerpo, la atención, la ficción y el lenguaje. Skliar (2012) define estas interrupciones como:

a) En el cuerpo: Partiendo de la animalidad gestual, llena de movimientos, indefensión, miradas, fricciones y contacto, se busca enseñarle y en ocasiones incluso imponerle una serie de comportamientos y códigos que suelen dejar de lado el cuerpo mismo, y lo pasan a un segundo plano, por detrás de las convenciones sociales.

b) En la atención: Esta suele ser dispersa; todas las cosas son nuevas y llamativas, sin un orden particular, el mundo mismo carece de él. Así, se espera que la niña o el niño disponga su atención en una tarea fija, cuando esta no se dispone ni se impone, se presta.
c) En la ficción: Esta ficción de libertad total e ilimitada, de un mundo sin fronteras, se ve interrumpida por la palabra "no". Se impide el paso al lado lúdico, al movimiento y a la creación, con la creencia de que este es el fin mismo de la educación.
d) En el lenguaje: Implica el paso de un lenguaje perceptivo a uno conceptual, es decir, trasladar todo aquello que entra y sale del cuerpo por medio de los sentidos, sin un orden particular ni una utilidad planificada y concreta, a un lenguaje de una sola dirección, con base en lo que se ha establecido de forma convencional con el fin único de comunicarse con el Otro.

Otra de las formas en que se ve interrumpida la niñez es a través de la asignación de roles o expectativas sociales que no corresponden a la edad de las niñas y los niños. Este es el caso de la parentificación, que es un proceso en los sistemas familiares donde los adultos delegan roles y responsabilidades a las niñas y los niños, quienes asumen funciones propias de los adultos (Hooper *et al.*, 2013). Esto ocurre en familias cuyas estructuras permiten la mezcla de generaciones, lo cual desdibuja los límites entre los miembros de las mismas. Así, las niñeces adquieren un grado de poder inusual y se invierten las jerarquías. Aunque puede comenzar como una dinámica temporal, a menudo se arraiga y genera una estructura familiar disfuncional, la cual suele dar por finalizada la niñez, y obliga a un paso abrupto no solo hacia la juventud, sino a las tareas propias de la adultez.

En el contexto sociohistórico actual, se vuelve necesario rescatar las experiencias del confinamiento y su impacto en las vidas de las niñas y los niños como una interrupción más. Las restricciones

relacionadas con el uso de espacios públicos han impactado significativamente en el proceso de socialización primaria. Se ha limitado en muchos casos el encuentro con amistades y la posibilidad de establecer nuevos contactos en el ámbito del ocio y la educación. Esto se percibe como una carencia fundamental en su niñez, ya que la educación temprana y primaria influye positivamente en el desarrollo de las niñas y los niños en aspectos lingüísticos, sociales y cognitivos (Helfer *et al.*, 2023).

Las juventudes

Hablar sobre las juventudes en plural, reconociendo la diversidad en sus perspectivas, condiciones y derechos, conlleva la necesidad de adoptar una postura crítica para reconocer y respetar su propia voz, la cual, lamentablemente, a menudo se ha desestimado (Flores Trujillo *et al.*, 2023). Este desprecio surge desde la infantilización, una práctica que objetiviza y cosifica la noción de "infancia" y "juventud", y las reduce a una falta de experiencia y conocimiento. En una sociedad que por tradición toma decisiones en nombre de los demás, se niega a las personas jóvenes la capacidad de expresar sus opiniones sobre los temas que les afectan. Esta negación se basa en la percepción de que solo aquellos con la edad "adecuada" y la formación correspondiente pueden asumir estas responsabilidades.

Pero, ¿qué es la *edad adecuada* o la *mayoría de edad*, sino una atribución de poder asignada socialmente a un factor biológico? Si bien es cierto que, en lo físico y neuronal hay habilidades que se desarrollan con el paso del tiempo, esto no necesariamente implica que los procesos de pensamiento y acción sean "mejores" o "correctos", y mucho menos que todas las decisiones tomadas por una persona adulta estén libres de errores. Entonces, ¿por qué se debería negar la oportunidad de participar de la vida social a las juventudes, quienes también tienen el derecho a equivocarse no necesariamente por su edad, sino por su propia humanidad?

Las juventudes, atrapadas en un limbo entre la niñez y la adultez, se enfrentan a contradicciones significativas. Se les considera demasiado inexpertas e ingenuas para comprender sus necesidades, pero al mismo tiempo se les exige una madurez y responsabilidad que "debería" manifestarse al finalizar la infancia. Esta mirada hacia el futuro, que enfoca cada etapa del desarrollo humano en términos de lo que será, no de lo que es en sí misma, coloca a las juventudes en una posición ambigua.

Estigma e infantilización

Para muchas personas jóvenes, el paso de la niñez a la adultez puede ser abrupto, desprovisto de un lapso intermedio para explorar las expectativas sociales sobre sus vidas. Las circunstancias, como problemas familiares, conflictos sociales o necesidades económicas, pueden forzar una transición inmediata sin brindar la oportunidad de desarrollar las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la adultez.

Además, la misma sociedad que demanda madurez y responsabilidad obstaculiza su obtención al reducir los espacios de recreación, desarrollo y esparcimiento disponibles para las juventudes. Los servicios básicos de salud física y mental destinados a este grupo son escasos y, cuando existen, suelen traer consigo estigmatización. El tratamiento infantilizante hacia sus inquietudes y decisiones persiste, y limita su capacidad de autodeterminación y participación activa en la sociedad. Este panorama revela una brecha significativa entre las expectativas impuestas a las juventudes y la realidad de las barreras a que se enfrentan en su búsqueda de desarrollo personal y social.

Aunado a esto, históricamente las juventudes han sido objeto de criminalización y estigmatización en sí mismas, siendo etiquetadas como "rebeldes" y "desenfrenadas". Esta percepción ha generado temor en la sociedad debido a su manera de vestir, pensar y vivir

(Urteaga Castro-Pozo y Moreno Hernández, 2020). Estos prejuicios explican la falta de respaldo, recursos y políticas relacionadas con la salud y el bienestar destinadas a las juventudes, así como la falta de comprensión por parte de la sociedad hacia los problemas que enfrentan.

Con el tiempo, este estigma se convierte en una barrera que dificulta la búsqueda de ayuda y el acceso a oportunidades (Poll, 2017), a la vez que repercute en su día a día y se manifiesta en múltiples formas de violencia que pueden escalar en intensidad, al punto de poner en riesgo sus propias vidas (Frías Martínez, 2022). Esta violencia se hace presente en diversos entornos como escuelas, comunidades y, especialmente, en sus hogares, donde la mayoría de las agresiones e incluso violaciones a sus derechos provienen de sus propios familiares.

En México, la persistencia de una cultura patriarcal y adultocentrista ha afectado principalmente a las personas más vulnerables. La violencia doméstica, que incluye medidas disciplinarias violentas, negligencia, maltrato físico, psicológico y emocional, es la más común. Los adultos a cargo a menudo perciben esto como una forma de disciplina familiar, y son los hermanos y padres los principales perpetradores. Además, estos niños pueden ser víctimas de violencia sexual por parte de familiares cercanos como padres, hermanos, tíos o abuelos (Zurita Gutiérrez, 2023).

Agencia social y derechos de las niñeces y las juventudes

Como parte de los esfuerzos destinados al reconocimiento de las niñas, los niños y los jóvenes, en tanto integrantes activos de la sociedad en todas sus esferas, se han establecido diversos mecanismos, convenciones, tratados y legislaciones que abogan por sus derechos.

Uno de los documentos internacionales que abordan este tema es la Convención sobre los Derechos del Niño, un tratado de las

Naciones Unidas que entró en vigor el 2 de septiembre de 1990. Esta sienta las bases de un marco jurídico inédito para la protección integral a favor de las personas menores de 18 años de edad, que obliga a los Estados que la han ratificado a respetar, proteger y garantizar el ejercicio de sus derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, independientemente de su lugar de nacimiento, sexo, religión, etnia, clase social, condición familiar, entre otros; además aborda la necesidad de tener en cuenta los derechos de participación de las niñas y los niños en asuntos que afecten sus vidas (UNICEF, 2006).

Otra de las legislaciones sobre esta población, en este caso nacional, es la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2023), que tiene como objetivo garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos de las niñas, los niños y los adolescentes, así como su protección y atención integral. En su redacción se les reconoce como titulares de derechos, con capacidad de goce de los mismos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. De igual manera, esta ley rescata la importancia de incluir a niñas, niños y adolescentes en el diseño y ejecución de políticas públicas destinadas a proteger sus derechos, y destaca la necesidad de considerar la opinión de este sector en todo proceso que les ataña, pues poseen el derecho de expresar su opinión y deben ser tomados en cuenta, respetando su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Ahora bien, a pesar de que la Convención sobre los Derechos del Niño es reconocida entre otras cosas por ser el primer tratado vinculante nacional e internacional que reúne en un único texto estos derechos y enfatiza que las niñas y los niños tienen los mismos derechos que los adultos, lo hace poniendo especial atención en aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos que, por no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, requieren de protección especial, lo que recuperando por momentos algunos matices adulto-centristas de los discutidos anteriormente.

Por otra parte, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes se encuentra más alejada de la noción de niñas, niños y adolescentes como personas dependientes y "no desarrolladas", así como de la visión contraria de considerarlos como "mini-adultos" con responsabilidades que van más allá de las correspondientes a su edad. Esta ley busca abrir un espacio donde puedan participar activamente en las decisiones que afectan sus vidas, y se adapta a su nivel de comprensión y desarrollo.

Esto no quiere decir que no sean significativos los avances logrados en cuanto a los derechos de niñas y niños a partir de los documentos, acuerdos o tratados que de forma explícita o implícita mantengan una perspectiva adulto-centrista de las nociones de *niñeces* o *juventudes*. Todo lo contrario; en una sociedad que a lo largo de su historia ha delimitado la percepción de la niñez como "no adultos", es inevitable que todo esfuerzo por cambiar esta idea se vea permeada por la misma.

A partir de este panorama el concepto sociológico de agencia se vuelve crucial para entender a las niñas, los niños y los jóvenes como actores sociales, reconociendo su capacidad para reconstruir el mundo a través de prácticas diarias, y mediante su interacción con los adultos contribuyen a la reconstrucción de la realidad social. A pesar de la consideración de la agencia infantil como un tema de especial relevancia en la sociedad, las limitaciones en su acción se deben a la exclusión institucional, el control sobre sus vidas y la falta de reconocimiento como personas competentes (Pavez Soto y Sepúlveda Kattan, 2019). La participación social de niños y niñas se ve influida por estructuras adulto-céntricas, lo que invisibiliza su agencia debido al sistema de subordinación en el que se cimentan. Esto contribuye a establecer formas de gobierno específicas sobre las niñeces.

La agencia de las niñas y los niños está condicionada por objetivos, medios o relaciones particulares, y a pesar de la presunta protección de sus derechos en sistemas específicos, en el acceso o ejercicio de estos, persisten relaciones de subordinación y desigualdad. Es necesario considerar entonces los conceptos de "voz" y

"agencia" de las niñeces, cuestionando las perspectivas tradicionales de los dispositivos de protección de derechos desde una perspectiva compleja y relacional, y no simplemente centrarse en "darles voz" (Magistris, 2018).

Asimismo, la participación juvenil requiere de capacitar a las y los jóvenes para la incidencia e intervención en diversos ámbitos, pues han sido las juventudes quienes han apostado por democratizar el acceso y la producción de conocimientos sobre todo a través de las redes interactivas a distancia (Krauskopf, 2008). Para esto es necesaria la redistribución de poder y recursos; la participación y la colaboración intergeneracional son piezas clave para potenciar el ejercicio ciudadano de las juventudes, con énfasis en construir conocimientos e impulsar la innovación.

Conclusión

Históricamente, las niñeces y las juventudes han sido víctimas de la invisibilización y la infantilización, relegadas a definiciones que no captan su diversidad y complejidad como seres independientes en constante interacción con el mundo. La sociedad ha tendido a jerarquizar, identificar y relacionarse con estas poblaciones a partir de sus carencias o potencialidades, lo que *les falta* o lo que *llegarán a ser*, más que reconocer su existencia en un presente pleno como *lo que son*.

A pesar de su innegable agencia y capacidad para experimentar el mundo a través de los sentidos, gestos y movimientos, su relación con el mundo continúa llena de obstáculos estructurales. El estigma y la infantilización se encuentran arraigados en la sociedad a tal grado, que apenas comenzamos a reconocer a las niñeces y las juventudes como personas con derechos y autonomía. Aunque los avances en materia de derechos humanos y participación activa de la vida social son innegables, queda un amplio camino por recorrer.

Nuestra tarea como personas adultas no reside en tomar decisiones en nombre de "su bienestar", ni en utilizar las plataformas a las que se tiene acceso para "darles voz" sin permitirles hablar, sino

en desprenderse de las preconcepciones existentes sobre la niñez y la juventud. Es fundamental reconocerlos como personas con valor y derechos inherentes, los cuales debemos garantizar en lugar de obstaculizar. Y esta responsabilidad comienza en los espacios cotidianos, ya que es ahí donde se gesta la verdadera transformación de la sociedad. Al abrazar la diversidad y reconocer la singularidad de cada niña, niño y joven, construimos un futuro más inclusivo y equitativo para todas las generaciones.

Referencias

Amigo, A. (2023). "Ahora que estamos juntas". De la co-investigación participativa a la investigación militante con niñas y adolescentes. En M. T. Garzón Martínez (ed.), *En tiempos de pandemia. Ser, hacer, sentir feminismo* (pp. 135-148). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología, 28*(82), 125-140. *https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018563620150001000007&script=sci_abstract&tlng=pt*

Carretero, M. (2000). Dimensión cognitiva. En *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid, España: Santillana.

Flores Trujillo, P.; Bautista Anleu, M.; Szapari, C. B.; Smario, C.; Penén, F.; Bianchi, Ma.; Cárdenas, T.; Arroyo, M. B.; Salas, A., y Santinelli, G. (2023). *Juventudes activas frente al cierre del espacio cívico en México y Centroamérica*. Guatemala: Asuntos del Sur.

Frabboni, F. (2001). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En M. Zabalza (ed.), *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid, España: Narcea.

Frías Martínez, S. (2022). La victimización de niños/as y adolescentes en México. Conocimiento actual y retos futuros. *Revista sobre la infancia y la adolescencia* (22), 1–20. Recuperado de *https://doi.org/10.4995/reinad.2022.13975*

Godoy Peña, L. (2015). La infancia colonizada: estatuto de (in)diferencias y visualidad. En A. A. Ocampo González (coord.), *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades,* (pp. 89-103). Chile: Asociación Española de Comprensión Lectora. Recuperado de *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5068171*

Helfer, A.; Ibsen, J. T.; Särkiluoto, V., y Aapola-Kari, S. (2023). *Restricted Childhood, Interrupted Youth*. Finlandia: Finnish Youth Research Network.

Hooper, L. M.; L'Abate. L.; Sweeney, L. G.; Gianesini, G., y Jankowski, P. J. (2013). Parentification. *Models of Psychopathology*, 37-54. Recuperado de *https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8081-5_3*

Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Pensamiento iberoamericano* (3), 165-184. Recuperado de *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781563*

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2023). Art.17°., México.

Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Lima, Perú: IFEJANT.

Magistris, G. P. (2018). La construcción del "niño como sujeto de derechos" y la agencia infantil en cuestión. *Journal De Ciencias Sociales* (11). Recuperado de *https://doi.org/10.18682/jcs.v0i11.819*

Martínez, M. B. (2000). *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid, España: Santillana.

Meraz-Arriola, G. (2010). Historia universal de la infancia. *Acta Pediátrica de México, 31*(6), 265-267. Recuperado de *https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=28439*

Morales, S., y Magistris, G. (2019). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. En S. Morales y G. Magistris (comps.), *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-50). Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.

Pavez Soto, I., y Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias* (3), 193-210. Recuperado de *https://dx.doi.org/10.5209/soci.63243*

Poll, M. (2017). La atención en salud mental de los niños y adolescentes en Cataluña: situación actual, retos y propuestas. En Fundació Víctor Grifols i Lucas (ed.), *Crisis y salud mental en niños y jóvenes: ¿causa o consecuencia?* (pp. 34-40). Barcelona, España: Cuadernos de la Fundació Víctor Grifols i Lucas. Recuperado de *https://www.fundaciogrifols.org/documents/4438882/4451195/q44.pdf/45cff40f-49e2-4b3f-8edd-65df5176c626?t=1506514642537*

Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy, 8*(15), 67-81.

Soler Fiérrez, E. (2000). Educación sensorial. En *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid, España: Santillana.

UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.

Urteaga Castro-Pozo, M., y Moreno Hernández, H. C. (2020). Jóvenes mexicanos: violencias estructurales y criminalización. *Revista de Estudios Sociales* (73), 44-57. Recuperado de *https://doi.org/10.7440/res73.2020.04*

Zurita Gutiérrez, J. C. (2023). Violaciones de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes: perspectiva de protección en México. En F. Silva Hernández y G. Martínez Prats (eds.), *Estudios jurídicos; conceptualización y aplicación* (pp. 133-139). Colombia: Fundación Tecnológica Autónoma del Pacífico.

Capítulo 3

LA NECESIDAD DE DESMANTELAR EL ADULTOCENTRISMO EN LA ESCUELA

Edith Lima Báez
Guille Magaly Meneses Maqueda

A manera de Introducción

En muchos contextos escolares, aunque el interés superior de la niñez y la adolescencia se incorporó en el artículo 4.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2011 y se promulgó La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), que los reconoce como titulares de derecho, persiste una dinámica insidiosa que subyace en las interacciones diarias: el adultocentrismo. Este fenómeno, centrado en la visión y perspectivas de la adultez, influye de manera significativa en las prácticas escolares, eclipsando las experiencias, la participación activa y las voces auténticas de las niñeces y las juventudes.

Este escrito tiene el propósito de reflexionar sobre el adultocentrismo como el referente de dominio que ha definido el rumbo de las niñeces y las juventudes, situación que permea las prácticas escolares y la necesidad de replantear las relaciones cotidianas a partir del cuestionamiento de dicho sistema de poder. Para ello se explora, en un primer apartado, la construcción histórica de la infancia

hasta llegar a la configuración de las niñeces y las juventudes. La intención es identificar que dicha construcción ha sido definida por una perspectiva adulta que determina la mirada social y las necesidades de quienes son vistos como cuerpos menores y objetos de estudio. Posteriormente, se plantea un segundo apartado que remite a las raíces y manifestaciones del adultocentrismo como un sistema de poder, y desentraña sus implicaciones en el tejido mismo de las interacciones cotidianas.

El tercer apartado se refiere a la presencia del adultocentrismo en los espacios escolares. Se examina cómo esta perspectiva limitada afecta la educación y la participación activa de las niñeces y las juventudes. Finalmente, se cierra este recorrido con algunas sugerencias concretas para romper las cadenas del adultocentrismo y, con ello, promover un ambiente educativo más inclusivo y enriquecedor para quienes conforman los espacios escolares.

De lo singular a lo plural: niñeces y juventudes

A lo largo de la historia de la humanidad, diferentes campos de conocimiento se han erigido como los productores de las narrativas explicativas y analíticas de las etapas de desarrollo y las edades que se contraponen a la adultez. Particularmente, la pedagogía, la psicología y la pediatría han generado construcciones discursivas en torno a lo que en principio se ha definido como infancia, niñez, adolescencia y juventud. De hecho, estos campos de conocimiento, además de justificar su existencia a partir del recorte específico que hacen del desarrollo humano, también han establecido constantes generales en dichas etapas, sobre todo, entendidas como procesos biológicos vinculados a rangos de edad.

La pedagogía, por ejemplo, retoma la infancia y la adolescencia como referentes centrales de su producción teórica e intervención educativa y, desde posturas prescriptivas y normalizadoras, define la formación de las personas y los grupos sociales.

Mariano Narodowski (1994) señala que particularmente la pedagogía configura a la infancia como objeto de estudio en situación escolar: "El niño aparece en un primer momento como razón necesaria para la construcción del objeto alumno y este es el espacio singular; es decir, un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar" (p. 26)

En el caso de la psicología, sus planteamientos explican y predicen la infancia y la adolescencia desde pautas de normalidad y patológicas, de progresos y regresiones, de construcción de operaciones mentales propias del ser-niño-adolescente y aprendizajes desde la socialización. La pediatría se especializa en definir características instauradas del cuerpo infantil para atender con un esquema que permita un desarrollo sano. Pedagogía, psicología y *pediatría* como campos de conocimiento han definido lo que se espera de los niños, las niñas y las juventudes como si se tratara de grupos homogéneos.

Planteamientos como los de Philippe Ariès (1986) desde la historiografía occidental muestran el proceso de construcción de lo que se ha denominado infancia y que, en el caso de la adolescencia, Margaret Mead (1975) desde la antropología y sus estudios en Samoa ha dado cuenta, que dicha etapa generalizada como un hecho dado, es una construcción cultural que nada tiene de aplicable a todas las personas de manera ahistórica. Infancia, adolescencia y juventud en singular, son construcciones históricas de la modernidad que han permanecido, pero también se han reconfigurado y han dado pauta a nuevas construcciones en relación con dichos referentes. Así, es posible rastrear cómo se ha transitado del término *infancia* a *niñeces* y de *adolescencia* y *juventud* a nombrarlas en plural.

Cuando se plantea que dichas etapas del desarrollo son construcciones históricas y que además son objeto de estudio, se debe a que es posible identificar planteamientos teóricos y jurídicos que dan cuenta de ello. Sin embargo, lo que sabemos al respecto es, sin duda, un referente de la modernidad que está siendo cuestionado a partir de la recuperación de saberes y posicionamientos de latitudes diferentes a las euro-usa-céntricas.

Para ello, es fundamental identificar cómo se ha transitado del término *niño* a *infancia*, de *niñez* hasta arribar a *niñeces*, planteamientos muchas veces antagónicos pero que coexisten y que atraviesan las representaciones y las prácticas institucionales familiares, escolares, comunitarias y sociales.

En términos genealógicos, el primer referente que aparece es el de *niño*. Existían niños, pero no como categoría de análisis, sino como existencia que atravesaba un tiempo corto de dependencia para posteriormente adscribirse a la vida adulta a través de la socialización en la comunidad (Ariès, 1986). No obstante, la mirada sobre los niños fue cambiando hasta llegar a las primeras construcciones filosóficas en relación con la naturaleza y las características de estos. De ahí que, como lo señala José Puerto Santos (2002), las concepciones transitaron del niño como estorbo, como malos y egoístas de nacimiento (véase Hobbes, 2016), y más adelante como un ser indefenso y "como propiedad". Para el siglo XVI la idea de niño es de un ser humano inacabado: "el niño como adulto pequeño". Durante los siglos XVII y XVIII se lo reconoce como bueno e inocente por naturaleza (véase Rousseau, 2014).

Es importante señalar que las distintas concepciones sobre los niños están atravesadas por una mirada masculina, androcéntrica y con carácter universal presente en los referentes mencionados, pues en ningún momento se alude a las niñas, y se da por hecho que no eran importantes de considerar, ya que dependían del padre y eran sometidas a la voluntad de los varones a lo largo de su vida, tal como lo planteó J.J Rousseau (2014) en el capítulo dedicado a la mujer en su novela pedagógica *Emilio o de la Educación*.

A mediados del siglo XVIII en el contexto occidental, particularmente como resultado de la revolución francesa, se comienza a configurar la noción de *infancia*: "El niño se consideraba como el futuro ciudadano, el hombre del mañana que necesitaría la nueva sociedad. Sin embargo, para los redactores de la Declaración [Derechos del hombre y del Ciudadano] seguía siendo un individuo pasivo, sin voz ni voto en los debates públicos" (Ravetllat, 2015, p. 44).

Pero en el siglo XIX es cuando se consolida el término *infancia* como una construcción moderna vinculada a la revolución industrial, a la conformación de la familia nuclear y a la escolarización. Ello implicó reconocer un cuerpo infantil que era percibido como un ser carente, sin voz, necesitado de cuidado y protección, pero al mismo tiempo como mano de obra para el capitalismo. J. Flandrin (1964) dirá que en torno al infante la familia se constituye como la unidad básica de la sociedad y la pareja se siente "en cada una de sus acciones, responsable del futuro del niño" (p. 325). La aparición del sentimiento acerca de la infancia tal y como lo plantea Ariès y lo confirma Flandrin, será el referente que configure simbólica y discursivamente la construcción de la infancia en el siglo XX.

Por ello, en el siglo XX se establecen y afianzan los planteamientos de normalidad de la infancia, los preceptos que definirán las características de la etapa de desarrollo en comento; las explicaciones científicas, los dispositivos educativos, las políticas públicas, las normatividades en torno al cuerpo infantil y adolescente. Pero al mismo tiempo ello ha permitido que se cuestione y se analice su construcción.

Los debates en relación con aquello que se denomina *infancia* y que después se utiliza en plural (*infancias*), dieron la pauta para considerar que no hay una sola forma de ser niño. Se comenzó a utilizar el término *niñez* como posibilidad de identificarlos como sujetos de derecho e incluso, se comenzó a visibilizar a las niñas. No obstante, el reconocimiento del interés superior de la niñez a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (2013) no ha desdibujado del todo las representaciones respecto a la condición de carencia de las niñas, niños y adolescentes, aunque ya se consideran seres humanos con sus propios derechos, y no como seres indefensos o propiedad de sus cuidadores. También, jurídicamente se les atribuye la categoría de *menor* porque siguen dependiendo de un adulto y requieren de su protección.

En el caso de la adolescencia y la juventud, el reconocimiento de dichas etapas de la vida es más reciente. Es justo en el siglo XX

cuando comienzan a tomar relevancia y se construyen una serie de dispositivos de diversa índole para normar la vida de quienes transitan por dichos periodos. Carles Feixa (2005) identifica tres grandes relatos construidos históricamente en torno a la juventud: Durante el siglo XVII y hasta mediados del XX se presenta el Síndrome de Tarzán como ese "salvaje que se requiere civilizar". El adolescente manifiesta ante la edad adulta "el mismo desconcierto que Tarzán hacia la civilización, una mezcla de fascinación y miedo" (p. 4), ya que debe insertarse en la vida social a través del servicio militar, el empleo y el matrimonio. El segundo relato lo denomina Síndrome de Peter Pan, configurado en la segunda mitad del siglo XX, después de la posguerra y como resultado del proceso de masificación de la escolarización, el surgimiento de subculturas juveniles, la desaparición de los ritos de iniciación, se concibe al adolescente como el revolucionario y consumista que se rebela ante la autoridad del adulto y se resiste a formar parte de su estructura, se niega a crecer.

El tercer relato se refiere al Síndrome de Blade Runner y emerge en el siglo XXI:

> El resultado es un modelo híbrido y ambivalente de adolescencia, a caballo entre una creciente infantilización social, que se traduce en dependencia económica, falta de espacios de responsabilización, y una creciente madurez intelectual, que se expresa en el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación, a las nuevas corrientes estéticas y [*sic*] ideológicas (Feixa, 2005, p. 5).

Estos relatos, si bien permiten identificar la configuración histórica de la etapa entre la niñez y la adultez, generalizan las actitudes de la juventud y no les otorgan la posibilidad de agencia. Actualmente, en la segunda década del siglo XXI, es posible reconocer otras formas de habitar el mundo desde los referentes etarios analizados, lo que da paso al término *niñeces* y *juventudes* como la forma de nombrar la pluralidad de existencias de estas personas.

Dar cuenta de las niñeces y juventudes implica la presencia de la diversidad y la interseccionalidad (véase Crenshaw, 1991).

Ello quiere decir que la niñez y el ser joven se viven de múltiples maneras, están atravesadas por cuestiones de género, orientaciones sexuales, origen y clase social, etnia, raza, incluso, ubicación geopolítica. De modo que no es lo mismo ser y vivir como niño que como niña, o pertenecer a niñeces y juventudes populares, migrantes, disidentes, sin escolarización, trans, afrodescendientes, indígenas, de sectores pauperizados u oprimidos. Por ende, la mirada interseccional de las niñeces y las juventudes es ejemplo de resistencias ante la mirada unívoca de la niñez y la juventud que se ha implantado desde la visión de las personas adultas, sin considerar las particularidades y los contextos de los grupos sociales a los que pertenecen.

El adultocentrismo, un sistema de poder

La adultez se ha convertido en la medida de todas las cosas. Pero no cualquier adultez sino aquella que se ha planteado como dominante: blanca, masculina, heterosexual, clasemediera, urbana y particularmente aquella que se denomina "adultez plena", es decir, la edad de los 30 a los 59 años, como si ser adulto implicara el cenit de la vida. No es la adultez joven ni las personas adultas mayores quienes tienen relevancia. En ese sentido, la adultez no se trata de personas adultas concretas e individuales, sino de una construcción social y sistémica que expresa los imaginarios, las condiciones materiales y corporales de la relación simbólica de mayoridad-minoridad que ordenan y norman las interacciones sociales y las posiciones en las instituciones y las estructuras (Duarte, 2016).

La mirada hegemónica en torno a la niñez y a la juventud que se ha configurado es la mirada de quien se considera con autoridad para definirlos: el adulto. Desde la ciencia, la política, la medicina, la educación o desde espacios como la familia y la escuela, la persona adulta por el simple hecho de pensarse con más experiencia, aunque no se defina en qué, define la vida de niñas, niños, adolescencias y juventudes, como si los años otorgaran los elementos para

tomar decisiones pensadas y éticas. La forma de definir y tratar a la niñez y a la juventud como etapas homogéneas y en tránsito que requieren de ser orientadas en la preparación para el mundo adulto, deja de lado que se trata de fenómenos socioculturales situados en ciertos momentos de la vida y no son solo etapas definidas por el referente biologicista y de desarrollo.

Klaudio Duarte (2000) plantea cuatro trampas presentes en el imaginario adulto respecto a la juventud, pero que, sin duda, son aplicables también a la niñez:

1. La niñez y la juventud tienen un carácter universal y se niega con ello la existencia de otras versiones. Tal homogeneización establece características a partir de un grupo etario con ciertos parámetros biológicos, fisiológicos, actitudinales y de capacidades.
2. Una permanente estigmatización de sus prácticas y discursos con base en prejuicios y estereotipos y, con ello, la condicionante para que cumplan las normas esperadas socialmente, para así alcanzar el mandato de "ser como dicen que somos" con todo lo que ello implica.
3. La parcialización de la vida en etapas, sin posibilidad de simultaneidades respecto a la posición que se ocupa socialmente, es decir, si eres niño deberás actuar como tal y posteriormente transitar a la juventud de manera lineal y ascendente.
4. La idealización de la niñez y la juventud como etapas salvadoras del mundo, como la esperanza de un mundo mejor.

Estas trampas se derivan de un posicionamiento denominado adultocentrismo, es decir, un sistema de poder/saber constituido históricamente, que establece relaciones asimétricas entre generaciones. El adultocentrismo se define a partir de la dominación de la adultez hacia quienes no lo son y que origina la constitución de desigualdades en las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales.

Cabe señalar que, al ser un sistema de poder sustentado en las edades sociales y los vínculos intergeneracionales, no opera de manera unívoca.

Se trata de un pluridominio (Duarte, 2002) de carácter heteropatriarcal, binario y colonizador. Es heteropatriarcal, porque el poder se concentra en la adultez masculina heterosexual que impone y controla lo que se espera de la vida en sociedad, a niñas y niños, mujeres, varones jóvenes y viejos, y todo aquello que se considera menor, al definir el posicionamiento y el valor de estos en el ámbito social. Binario, porque organiza las relaciones a partir de pares conceptuales que se contraponen y se diferencian entre sí. Este orden binario justifica las desigualdades pues considera la legitimidad de uno de los polos como mejor que el otro y como aspiración a la que como mandato hay que alcanzar. La adultez es entonces el espacio de la independencia, la completud, la experiencia, la madurez, lo público, el trabajo; mientras que las niñeces, las juventudes, las mujeres, las personas adultas mayores representan el lugar de la dependencia, la incompletud o declive, la inexperiencia, lo privado, el juego. Es también colonizador, porque el adultocentrismo establece un modo dominante de niñez y juventud, negando, oprimiendo y tratando como subalternos a aquellas niñeces y juventudes racializadas, disidentes, con historias, saberes y prácticas diferentes al estereotipo blanco, de clase media y urbanizado que se ha construido desde la modernidad europea, tal y como se señaló en el primer apartado de este trabajo.

El adultocentrismo, al ser un sistema, se concreta en concepciones y prácticas explícitas e implícitas en forma de violencias que generan desigualdades y limitan la agencia de las personas, en este caso, de niñeces y juventudes. Dicha forma específica de concreción se conoce como *adultismo*.

> El adultismo es un tipo de discriminación por edad llamada genéricamente "etarismo" o "edadismo"; se define como la discriminación llevada a cabo por les adultes contra les jóvenes. El adultocentrismo es el sistema en el que se

> encuadra la lógica del adultismo. Es decir, es la construcción jerárquica mediante la cual, lxs adultxs [...] son el centro de la sociedad, la cual está construida en base a sus términos, ideas, prejuicios y tópicos (Alexgaias, 2014, p. 7).

En ese sentido, tal y como lo refiere Santiago Morales (2022), el adultismo es la ideología del sistema adultocéntrico que se materializa en actitudes asumidas y naturalizadas, así como en violencias sutiles y directas presentes en las interacciones cotidianas entre las personas adultas, las niñeces y las juventudes.

Algunas actitudes adultistas son las decisiones que se toman para dar continuidad a ciertos estilos de vida relacionados con la religión, la forma de vestir, jugar y actuar, de acuerdo con el género impuesto a las niñeces y las juventudes. Entre otras actitudes, se encuentran: elegir por ellos lo que han de comer sin preguntarles, cuestionar o burlarse de cómo piensan y lo que sienten, evitar responder a sus preguntas legítimas sobre temas sexuales, dando por hecho que son incapaces de comprender la información que reciben y en el extremo, cosificarlos y abusar de ellos. Asimismo, el adultismo incluye tratar a estas personas con estereotipos vinculados a lo que se espera de ellas, y justificar cualquier tipo de castigo "por su bien"; obligarlas a hacer lo que no quieren; trazarles un plan de vida sin que tengan la posibilidad de decidir; hacerles dudar de su propio criterio, memoria o experiencia, y confundirlas.

Además de las actitudes cotidianas, el adultismo genera actos de discriminación cuando no se cumplen las normas que permiten alcanzar de manera óptima el mundo adulto; por ejemplo, cuando se les humilla por su cuerpo, pues además, los cuerpos de las niñeces y las juventudes se consideran propiedad de otros; cuando se niega su orientación sexual; se les discrimina si cuestionan el género impuesto con el que no coinciden; cuando no se combaten las prácticas racistas y los comentarios sobre su origen social y el color de la piel e incluso se les dice que no hagan caso, lo que minimiza sus emociones y afectos. Otra forma de discriminación adultista se relaciona con la falta de acceso a oportunidades laborales por "carecer de experiencia".

Si bien el discurso político tiende a reconocer el interés superior de las niñas, los niños y los adolescentes, resulta que estas personas no participan de manera activa en lo que les conviene, en la definición de sus necesidades y además es evidente que la información sobre sus condiciones es establecida por las personas adultas.

Así, el adultocentrismo y el adultismo presentan en su configuración una contradicción interesante acorde con el concepto de las relaciones intergeneracionales que, a través de un proceso educativo, de socialización y transmisión de las concepciones y prácticas culturales, interioriza el mundo objetivado, lo que necesariamente debería conllevar cuidado, respeto y reconocimiento, pero esto no siempre sucede así. Lo adultocéntrico se constituye como un referente perverso en tanto que, por un lado, violenta, discrimina, pero también, cuida y busca mejorar las condiciones de las niñeces y las juventudes. El problema es la mirada y la posición paternalista hacia las niñeces y las juventudes. Por tal motivo, es necesario reconocer cómo desde el ámbito educativo y particularmente desde la escolarización se instituyen acciones adultocéntricas, aspecto que se trabajará en el siguiente apartado.

La presencia del adultocentrismo en los espacios escolares

Tradicionalmente la escuela se ha concebido como un espacio/dispositivo que debe reproducir una serie de prácticas, conocimientos y actitudes establecidas desde un orden "universal", el cual determina la forma de vida y los roles que deben seguir las niñeces, con el objetivo de formar "buenos ciudadanos" (Bourdieu y Passeron, 2008; Kohan, 2004), así, en masculino, ya que a esta formación también se suma la visión androcéntrica de las personas educadoras y de la sociedad en general.

Ariès (1995) denomina el proceso escolar como "purgatorio de la escolarización", en el que históricamente, las personas adultas

retrasan la autonomía de las niñeces y juventudes, con el objetivo de "protegerlas", separarlas y resguardarlas, con apego a prácticas educativas burguesas, individualistas y capitalistas, en las que en una concepción de instituciones a-políticas los aislaban de conflictos sociales y económicos debido a la discusión sobre la edad en la que una persona podía pensar y decidir plenamente. Ante esto Díaz de Rada (2003) afirma que existe un supuesto básico de las prácticas institucionales según el cual las niñeces no construyen el mundo sociocultural, no existe una reflexión desde ellas sobre las condiciones establecidas, únicamente transitan en ellas.

La escuela, como institución pública y en cumplimiento del mandato moderno, implica la obligatoriedad del Estado de distribuir la educación en forma igualitaria como un bien social, que debe constituir un espacio para la creación progresiva de vínculos sociales entre adultos y niñeces, además de identificar las particularidades de su población directa, así como de su participación con mamás, papás, tutoras o personas cuidadoras (Batallán y Varas, 2002).

El adultocentrismo en la escuela se refleja en las justificaciones del sistema educativo basadas en la supremacía de los conocimientos del mundo adulto, representados en las figuras de profesoras/es, así como de las instituciones escolares, que se identifican como espacios donde se debe guiar y enseñar a "las/os menores", donde deben aprender las reglas de comportamiento rígidas e inapelables, aun cuando no se esté de acuerdo con ellas o por sus condiciones no puedan llevarse a cabo.

De esta manera se puede comprender el fomento de la idealización de la adultez, una etapa que se transmite como el periodo de conocimiento absoluto y dominante, en el que se merece la obediencia y la pasividad de niñeces y juventudes. En el contexto educativo es donde el rol de persona adulta tiene el objetivo de transmitir el modelo por seguir de las y los estudiantes, en donde las estrategias y metodologías aplicadas no toman en cuenta las preferencias, sugerencias, características de la población con la que

se va a aplicar, y entonces generan dudas en ellas(os) mismas(os) sobre sus propias capacidades (Gaitán, 2006).

Las escuelas que se rigen según la lógica de un sistema jerárquico-vertical refuerzan la existencia de poder, de un débil y un fuerte, por lo tanto de la dominación y subordinación, y establecen vínculos de "obediencia" creados a partir del nivel de jerarquía en que se encuentre la persona o agente. Por ejemplo, las niñeces miran a sus docentes como la autoridad; a su vez, las y los docentes cumplen con los mandatos de sus autoridades; sin embargo, cuando no hay democracia en los espacios, las dinámicas se vuelven órdenes sin oportunidad de diálogo, y así se convierten en abusos y violencia (Batallán y Campanini, 2008).

Cuando las niñeces no responden correctamente a las normas escolares, que a su vez no están enfocadas en las particularidades de la población, se forma una representación de niñas y niños "difíciles", cuando en realidad están generando actos de resistencia a la homogeneización y normalización de las instituciones escolares (Giroux, 2003; Bustelo, 2005; Gaitán, 2010). De esta manera la infancia es un momento en que se mantiene oculta la relación de dominación de las personas adultas hacia las niñeces (Bustelo, 2005).

Esta relación asimétrica se sostiene a partir de diversos elementos que resultan violentos, como el abuso de la confianza que las infancias otorgan a las personas adultas, y, con una lógica de cuidado de adultos hacia niñas y niños, aceptan o se ven en la obligación de aceptar la jerarquía, los juicios y mandatos, que en la mayoría de los casos se basan en la visión estereotipada jerárquica patriarcal, capitalista, individualista, que se materializa en prácticas y roles bien diferenciados, como hombre-mujer, adulta/o-niña/o, profesor-estudiante (Bourdieu, 2000). Ello genera acciones fundamentadas en el proteccionismo, el paternalismo y el asistencialismo pensando en las niñeces y las juventudes según lo que llegarán a ser y no desde lo que son en el presente; son acciones heredadas del paradigma etno y adultocéntrico (Lay-Lisboa y Montañés, 2017).

De esta forma, el autoconcepto de niñeces y juventudes se construye en torno a una sobrevaloración de la adultez y en un desprecio por el periodo de vida que están cursando, tanto de forma individual como grupal. Esto se refleja en la competencia violenta entre pares, donde el rol de las personas adultas es validar las prácticas con "mayor autocontrol", "mayor organización", es decir, más "adultas", lo que genera segregación y exclusión de quienes no siguen los parámetros tradicionales (Lay-Lisboa y Montañés, 2017).

El adultocentrismo es una práctica visibilizada y modificada a partir de los fenómenos sociales que han surgido con mayor fuerza en las últimas décadas, como el feminismo y las disidencias sexo/genéricas. Estos movimientos sostienen la existencia de la diversidad en todas las áreas y rubros. En este caso la diversidad en la escuela se hace presente e intenta transformar las estructuras tradicionales de enseñanza para ofrecer espacios plenos en donde quepan todas las niñeces y las juventudes (Martínez, 2016).

A partir de la breve revisión del adultocentrismo sobre las infancias, se puede entender la lógica con la que se desarrolla la "rebeldía" de las adolescencias y las juventudes. Después de que las niñeces pasan por un periodo de obediencia incuestionable y de interiorizar que crecimiento biológico es sinónimo de adquisición de autoridad e independencia, con procesos como el desarrollo y la modificación de su cuerpo y la lucha interna por entender sus propios pensamientos y emociones, la adolescencia se convierte en un periodo de cambios que facilitan la expresión y el cuestionamiento de las dinámicas adultocéntricas.

Muchas veces los comportamientos de las juventudes son difíciles de entender para las personas adultas normadas con la creencia y convicción de la existencia del pensamiento adulto como el único y verdadero conocimiento. Se presenta entonces una lucha constante entre el periodo de la adultez y la juventud. Por un lado, las personas adultas buscan seguir "formando" a las juventudes que siguen siendo "inferiores"; por otro lado, las juventudes llevan a cabo diversas prácticas de resistencia a la homogeneización, expresando

y defendiendo sus opiniones, para ser tomadas en cuenta y encontrar un lugar en la sociedad que valide su existencia.

Durante la adolescencia y la juventud, las relaciones asimétricas y unilaterales que se fomentaron en la infancia serán más evidentes en diversas áreas. La escuela es el espacio donde tendrán más expresión, no necesariamente apoyada por sus docentes, incluso muchas veces reprimida, por ejemplo, con conductas para el control de su participación en actividades económicamente productivas, de los aspectos y manifestaciones sexuales y reproductivas, la participación institucional, entre otras.

Mientras que las niñeces generan ideas de protección, enseñanza, dirección, las adolescencias y las juventudes han sido recreadas en el imaginario social como una fuente de problemas. Estas ideas adultocéntricas están estrechamente relacionadas con la discriminación, que ha sido poco visibilizada y estudiada en esta población. Según Heatley (2021), de acuerdo con estudios de jóvenes de México, existe una especie de derecho de piso que deben pagar antes de recibir los beneficios de llegar a la adultez, que se manifiestan en diversas prácticas, como tomar en cuenta sus opiniones en temas de interés colectivo, al mirarlos desde un nivel superior y pensar que son las personas adultas las generadoras de su bienestar, o con la simple idea de que son personas en formación.

La escuela debe ser un espacio en donde el estudiantado tenga la libertad de construir y compartir los propios saberes, ya que el adultocentrismo no es una problemática propia de las personas adultas ni de las niñeces y las juventudes, sino que responde a las relaciones y estructuras sistémicas de opresión en los diferentes grupos poblacionales, por lo cual no debería suponer una lucha permanente que busque invertir las jerarquías, más bien implica reflexionar y eliminar las relaciones asimétricas (Minchala, 2017).

Romper el adultocentrismo: algunas sugerencias para superarlo

Ante el panorama que se ha dado a conocer, es fundamental replantear las relaciones entre las personas adultas, las niñeces y las juventudes. Si bien no es un asunto fácil, es necesario reflexionar y analizar junto con otros qué podemos hacer para desmantelar el adultocentrismo que controla y niega otras concepciones, prácticas y subjetividades diferentes a las que impone.

Desde una perspectiva de derechos de las infancias y de las nuevas sociologías de la infancia, la propuesta es que se construya la articulación entre el mundo adulto y el no adulto, de modo que las opiniones de niñeces y juventudes tengan prioridad, al considerar uno de los cuatro principios fundamentales establecidos en la Convención de Derechos del niño de 1989, que es su participación en decisiones que les afecten (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2013).

En ocasiones puede resultar complejo, desde el papel de un adulto, buscar y tomar en cuenta la opinión de niñeces y juventudes, debido a la práctica arraigada adultocéntrica de decidir por ellas, porque se tiene más experiencia y se conoce mejor lo que les conviene o es mejor para ellas en ese momento. Sin embargo, si nos damos la oportunidad de preguntarles sus expectativas, intereses y percepciones, seguramente podremos darnos cuenta de que estas decisiones son analizadas de forma diferente, con mucho sentido y lógica de acuerdo con lo que están experimentando.

Otra tarea que es preciso poner en práctica es actuar con tacto pedagógico, que se refiere a la sensibilidad que deben tener las y los docentes para identificar y conocer cómo se experimentan las situaciones pedagógicas en la escuela (Van Manen, 2018), es la creación de vínculos que permitan a estudiantes conocer y acercarse a sus docentes, con la confianza de expresar sus emociones y experiencias. El tacto pedagógico no debe mirarse como una barrera que pone en juego el profesionalismo, sino como una oportunidad

de contribuir a la integración de la personalidad de seres humanos libres. Se debe tener en cuenta que los vínculos profesor-estudiante deben ser de acuerdo con una propuesta colaborativa que respete los derechos humanos, como la intimidad y la privacidad, no desde el control y el castigo, y actuando según el principio del interés superior de la niñez.

Otra actividad por desarrollar es la promoción de una postura contraria a la adultocéntrica (Lay-Lisboa y Montañés, 2017). Este enfoque se opone a la creencia de que los saberes adultos son los únicos conocimientos válidos; no responsabiliza a niñeces y juventudes de sus condiciones y rendimiento escolar, sino que reconoce la influencia del medio, las carencias educativas, estándares y calidad de la escuela, además de trabajar en la eficiencia de los indicadores para no ser establecidos unidireccionalmente. Estas autoras también proponen identificar y promover el ámbito y los roles políticos de las niñeces y las juventudes con participación protagónica y crítica en las escuelas, con la posibilidad de ir más allá de espacios con un ambiente controlado, simbólico, protegido y ficticio, como puede ser la escuela.

Es necesario comprender que las niñeces y las juventudes son parte de la sociedad ahora, no del mañana ni del futuro; que aportan activamente conocimientos y experiencias desde sus subjetividades, en las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas de diversas formas. Por ello, no se les debe aislar en los espacios educativos de estas condiciones; es necesario que se les haga saber de qué formas están contribuyendo a la sociedad mediante la promoción y retroalimentación de su participación activa en la escuela.

Otro elemento central es repensar la actitud del profesorado, ya que en gran medida esta determina la dinámica en el grupo, a partir del ritmo de la clase, sus comportamientos, modos de enseñanza, lenguaje verbal y corporal. Así las y los estudiantes se sienten incluidos o segregados, lo que influye en su nivel de participación.

Se requiere no subestimar la capacidad discursiva y cognitiva de niñeces y juventudes, deconstruir los modelos clásicos de enseñanza

y aceptar las nuevas sociologías de las infancias y las juventudes, que permiten la comprensión de la niñez y la construcción de sus interacciones sociales.

Es necesario identificar y trabajar las ideas, conductas y actitudes asimétricas de profesoras(es), pues en muchos casos el tema del adultocentrismo resulta tan ajeno debido a la profunda introyección de dichas prácticas, que no pueden encontrarse en la propia labor docente.

Hay que permitir y motivar en el entorno escolar la participación de niñeces y juventudes para la toma de decisiones, informes, planeaciones, entre otros, tomando en cuenta sus expectativas y sugerencias en torno al trabajo, a las dinámicas, a sus contextos, expectativas (Rodríguez, 2006).

Asimismo, se deben analizar los discursos con los que se interactúa con niñeces y juventudes, cuestionando constantemente si el discurso valida las experiencias y opiniones o si resulta punitivo, genera temor o invalida a quien se expresa, sin olvidar que el lenguaje es un elemento que puede modificar las condiciones de desigualdad en la diversidad de grupos sociales.

Es preciso generar estrategias metodológicas alternativas a las convencionales, involucrando a las poblaciones en sus procesos de aprendizaje de acuerdo con su edad; de esta forma la calidad de su aprendizaje puede mejorar.

Las niñeces y las juventudes se tienen que apreciar por sus capacidades de forma integral. No se deben comparar y no limitarse a la excelencia académica, para que quienes no tengan las mejores calificaciones puedan identificar elementos de su persona que también son valiosos y tener la posibilidad de mirarse como personas igualmente exitosas, de modo que no solo se privilegie a quienes obtienen las mejores notas.

Si se tienen en cuenta los diversos estudiantes que conviven en la escuela, no solo diversidad en cuanto a formas de aprendizaje, sino a características específicas como cultura, religión, género, etnia, condiciones sociales, las escuelas y sus profesoras(es) podrán

incluir en sus prácticas estrategias que no busquen la homogeneización, sino que promuevan la inclusión y respondan de manera situada y acorde a las necesidades y posibilidades de la población.

Además, es necesario confiar en la posibilidad de diálogo con las y los estudiantes, trabajar de forma individual y colectiva para erradicar el temor generacional que causa la idea de la participación protagónica de niñeces y juventudes, mirar como posibilidad deconstruir la jerarquía establecida por un orden social tradicional (Lay-Lisboa *et al.,* 2022).

Tener en cuenta la influencia de los roles de género en las y los estudiantes conforme avanza su desarrollo permitirá identificar las prácticas diferenciadas que se establecen a partir de esta categoría analítica.

Es necesario comprender que no se busca luchar contra las personas adultas, sino contra las expresiones de la cultura prevalente, es decir, reconocer que el adultocentrismo es un problema estructural, no propio de la adultez ni de las juventudes, sino que es la respuesta a las relaciones de opresión sistémicas. También se busca la construcción de identidades basadas en lo que niñeces y juventudes pueden aportar a la sociedad a partir de sus capacidades (Duarte, 2016).

En conclusión, se requiere desafiar las prácticas adultocéntricas, para que las niñeces y las juventudes participen activamente en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Al reconocer y valorar sus perspectivas, experiencias y capacidades, no solo se fomenta un sentido de autonomía y confianza en las nuevas generaciones, sino que también se fortalece la diversidad de ideas y enfoques necesarios para abordar los desafíos de nuestro tiempo. Permitir que las voces jóvenes influyan en decisiones cruciales no solo promueve la inclusión, sino que también sienta las bases para contextos escolares y sociales más colaborativos, en los cuales la participación activa y la diversidad de pensamiento sean las piedras angulares de una sociedad crítica, justa y basada en derechos humanos.

Referencias

Alexgaias, A. (2014). *El Manifiesto Antiadultista*. Distribuidora Anarquista Polaris.

Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista Educación*, 281, 5-17.

Ariès, P. (1995). *Ensayos de la memoria, 1943- 1983.* Norma.

Batallán, G., y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Socia*l, *28*, 85-106. *https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913915005.pdf*

Batallán, G., y Varas, R. (2002). *Regalones, maldadosos e hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños de cuatro años que viven en la pobreza urbana.* Santiago de Chile: MINEDUC/PIIE, LOM.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bourdieu, P., y Passeron, J. (2008). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanz*a. Popular.

Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, *1*(3), 253-284. doi: *10.1590/S1851-82652012000400006*

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, *43*(6), 1241–1299. Recuperado de *https://doi.org/10.2307/1229039*

Díaz de Rada, A. (2003). Las edades del delito. *Revista de Antropología Social*, *12*, 261-286.

Duarte, K. (2000) ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, *8*(13), 59-77. Recuperado de *https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004*

Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. *Última década*, *10*(16), 95-113. Recuperado de *https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004*

Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En K. Duarte, y C. Álvarez Valdés (ed.), *Juventudes en Chile. Miradas de Jóvenes que investigan* (pp. 17-48). Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Chile.

Feixa, C. (2005). La habitación de los adolescentes. *Papeles del CEIC*, *16*, 1-21. Recuperado de *http://www.ehu.es/CEIC/papeles/16.pdf*

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *Texto de la Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de *https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion*

Flandrin, J. (1964). Enfance et société. *Annales. Economies, sociétés, civilisations, 19*(2), 322-329. Recuperado de *https://doi.org/10.3406/ahess.1964.421149*

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad, 43*(1), 63-80. Recuperado de *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2021223*

Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria, 17*, 29-42. Recuperado de *https://www.redalyc.org/pdf/1350/135013577003.pdf*

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Amorrortu.

Heatley, A. (2021). Jóvenes y desigualdad en México: ¿el derecho de piso de una sociedad adultocéntrica? *Intersticios Sociales,* 21, 71-98. Recuperado de *https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000100071*

Hobbes, T. (2016). *Leviatán. O la materia, forma y poder de una República eclesiástica y civil.* Fondo de Cultura Económica.

Kohan, W. (2004). I*nfancia Entre Educación y Filosofía*. Laertes.

Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2017). ¿Escuela adultocéntrica, contraadultocéntrica, exoadultocéntrica, academicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. *International Journal of Sociology of Education, 6*(3), 323-349. doi: 10.17583/rise.2017.2500

Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, *26*(3), 1-27. doi: 10.15359/ree.26-3.26

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, *14*(20), 129-151. Recuperado de *https://www. forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/415/32*

Mead, M. (1975). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa.* Laia.

Minchala, C. (2017). Juventud-es, adultocentrismo y educación: hacia un nuevo territorio socioeducativo. *Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Quito.* Recuperado de *https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/53d080775379bcf21e38a523e2a45001.pdf*

Morales, S. (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño, 6*(2), 135-153. URI. Recuperado de *http://hdl.handle.net/11336/201889*

Narodowski, M. (1994) *Infancia y Poder.* Aique.

Puerto Santos, J. (2002) *La práctica La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*. Jaime Aljibe.

Ravetllat, I. (2015). A*proximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia.* Universitat Politécnica de València.

Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 0*(12), 65-88. doi.org/10.5944/empiria.12.2006.1135

Rousseau, J. (2014). *Emilio o de la Educación.* Porrúa.

Van Manen, M. (2018). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

Capítulo 4

DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN DE FORMADORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Luz María Orozco Torres
Luis Humberto Jiménez Alvarado

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito compartir una reflexión surgida de la investigación de la gestión de la convivencia escolar en seis instituciones de educación básica, desde la mirada de formación de formadores en derechos humanos (DDHH). El tema, en el campo de la educación, no es desconocido, tampoco lo es el hecho de que los y las docentes de los diferentes niveles educativos desempeñan un papel fundamental en la promoción de los derechos humanos mediante su acción educativa, en específico mediante las propuestas pedagógicas que en colectivo dentro de sus instituciones determinan para generar ambientes de convivencia pacífica con el fin de formar ciudadanos del mundo y para el mundo, autónomos y responsables, con un alto compromiso social que emana de la práctica de los valores que subyace en los derechos humanos.

Al respecto, no es posible obviar que en el "deber ser" esta acción es un hecho inminente, pero en la praxis cotidiana de la vida

docente se complejiza, dado que las y los docentes están limitados por varios factores que van desde los institucionales hasta políticas educativas en este orden. Una fuerte debilidad, con independencia de factores estrictamente externos, radica en la carencia de una formación en materia de DDHH que logre engranar información y formación y que se explicite como un Trayecto de Formación en el currículo de la Profesión Docente. Con las experiencias obtenidas de los diferentes grupos de docentes con los que se trabajó en la investigación, se observa la necesidad de establecer líneas directrices de formación que se integren a las prácticas pedagógicas.

Cantero (1991); Cantero, Jover y Reyero (2001); Medina (2002); Satrath (1998), y Ugarte (2004) explican que "esta formación debe ser una constante en toda propuesta de educación en derechos humanos" Sanjurgo (2009). En el caso específico del profesorado, debe incluir finalidades, contenidos, líneas metodológicas y estrategias de evaluación, no como elementos transversales en la propuesta curricular de su propia formación, sino como un Trayecto específico en las tres fases que integran su formación profesional.

Formación en DDHH

A partir de la concepción de formar los cuadros docentes que atienden los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional, es conveniente mirar su formación desde el "ser" y desde el "estar". En educación, como seguramente en otros campos de la vida, no basta la selección de las mejores teorías, ni el mejor cuerpo de conocimientos en la formación de la profesión, en particular en la profesión de educar la praxis solo tendrá sostenimiento si logra empatar una coherencia entre la proclama y la acción. Los resultados que emanan del acto educativo (si los hay) carecen de sentido, particularmente en la formación en DDHH, si la exigencia disciplinar no se observa en un particular estilo de vida, de comportamientos individuales y colectivos que vean el mundo con una concepción más libre, democrática y justa.

El colectivo docente requiere entonces de un conocimiento que le dé soporte para ejercer una práctica coherente con lo que sostiene teóricamente. Solo así tiene sentido al posibilitar la construcción de una educación inclusiva, equitativa y pacífica para todas y todos. Educar en DDHH a la población en general es importante, educar a los formadores es necesario, educar a los formadores de formadores es prioridad. El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2012), ha puesto su mirada en las Instituciones de formación docente; tan es así que ha recurrido a ellas para que los temas de derechos humanos que deben trabajarse en educación sean relevantes en el ejercicio de garantizar la dignidad humana.

La educación en derechos humanos se define como "el conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza, formación o información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos" (ACNUDH y UNESCO, 2012, p. 4). La Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (ONU, 2011) establece que la educación y la formación en derechos humanos son fundamentales para promover el respeto universal de los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU, 2011)

De acuerdo con esta visión sobre la formación de formadores en DDHH, son varias las premisas que deben contemplarse. En un primer momento debe insistir a los y las docentes que los derechos son cultura de vida, una cultura que inicia su devenir, su formación o por lo menos así se considera, (debería) iniciar su formación en el hogar, fortalecerse en la escuela y consolidarse en la sociedad a la luz de la protección del sistema institucional y de Estado. Siguiendo esta horizontalidad, se entienden entonces de manera más eficiente los roles y el trabajo que cada actor (padre-madre, educador(a), sociedad) debe ejercer en su propio ámbito y el nivel de compromiso que lo soporta.

Una segunda premisa es subrayar al docente las condiciones en que el propio aprendizaje se va construyendo, o reconstruyendo; clarificar la serie de relaciones y vínculos que se van gestando en la convivencia institucional con todos los agentes educativos y, desde

ese espacio, las diversas posibilidades de interactuar con la comunidad, desde la propia comunidad o hacia la comunidad.

Una tercera premisa se desprende del artículo 2 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de DDHH, ONU (2011), que a la letra dice:

> La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos (p. 3).

Con base en el planteamiento, el camino que debe transitar un formador de formadores implica el establecimiento de un perfil idóneamente diseñado que contemple algunos rasgos generales:

1. El primer rasgo para la educación sobre los DDHH implica primero el conocimiento y por ende el entendimiento y su comprensión de la génesis (historia), seguido de las normas y principios que son la base de dichos derechos, así como todos los valores que le dan sostenimiento. En ese mismo rasgo deben estudiarse los mecanismos regulatorios que los protegen.
2. Un segundo rasgo de formación se centra en identificar que incluye aprender y enseñar DDHH en la educación, con énfasis en el respeto a los educadores y a los educandos.
3. Un tercer rasgo está en el plano de lo que establece la ONU (2011), y que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos, los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás (p. 3).

En este sentido, la propuesta curricular en la formación de formadores de todos los programas que tienen que ver con formación en la docencia, o en el campo de la educación en cualquiera de sus niveles, pero en específico en educación básica, debe pensarse en un trayecto formativo que implique el establecimiento de un perfil docente que se caracterice por cualidades idóneas. Una aproximación a este tipo de perfil podemos reconocerlo en los estudios de Abraham Magendzo (2020), sobre el rol y las cualidades docentes en la educación en derechos humanos.

Un perfil docente idóneo para educar en DDHH consiste en una educación en y sobre DDHH, que se fundamenta en el conocimiento de estos, así como en la comprensión y principios subyacentes. Asimismo, también se piensa en un proceso de mediación, es decir enseñar y aprender sobre esos derechos con la vivencia de educandos y educadores, y como un tercer elemento formativo hay que colocar a educadores y educandos en un espacio facultativo donde dichos derechos se ejerzan, se respeten y se defiendan. En esta línea ascendente de formación es conveniente también determinar áreas de conocimiento o de trabajo específicas. De hecho, en las experiencias narradas por los y las docentes de las cuatro escuelas de educación básica en las que se impartió el taller de "Convivencia pacífica en las aulas de educación básica" se enfatizan aspectos de desconocimiento en esta materia y que nada tienen que ver con su compromiso profesional en la institución. Por ello se propone pensar que para dicha formación hay que establecer dimensiones, esferas, áreas o ámbitos de formación. Para esta experiencia concertamos que llamaremos ámbitos a esos elementos formativos que, de acuerdo con Magendzo (2020), son espacios formativos no negociables y que posibilitan un perfil y rol de los formadores de docentes y de los estudiantes, futuros docentes.

Cuando se piensa en una formación de formadores en el campo de los DDHH, es imprescindible establecer áreas, dominios, espacios o ámbitos de formación que con su estructura curricular abonen a un conocimiento holístico del campo. Para el caso que nos ocupa

hemos designado a estas áreas como ámbitos de formación, consideradas en dos líneas, una para los formadores y la segunda para los estudiantes formadores, pero el sentido es el mismo: el pleno dominio de elementos sustanciales de la formación en DDHH.

Los ámbitos previstos que se contemplan son:

a) Ámbito de conocimientos,
b) Ámbito de práctica o ejercicios vivenciales,
c) Ámbito de estrategias metodológicas,
d) Ámbito mediación pedagógica,
e) Ámbito jurídico,
f) Ámbito de evaluación.

Estos ámbitos de formación se fundamentan en el saber, saber hacer y en el saber ser con una mirada de formación por competencias, con una mirada de formación según un enfoque constructivista, ámbitos de carácter: conceptual, procedimental y actitudinal, vistos desde el marco de la Nueva Escuela Mexicana, que se pueden contemplar en la perspectiva ética que fundamenta los Ejes Articuladores.

Entre estos ámbitos es importante el ámbito de lo comunicacional y pensar desde el acto educativo que la educación o formarse en derechos humanos no es solo para aquellos que se considera que han sido vulnerados en sus propios derechos, o como respuesta a aquellas situaciones de conflicto que cotidianamente se presentan en el aula. No es mirar una forma de amortiguar o aminorar un hecho de conflicto que en muchas instituciones ya rebasa la línea hacia lo delictivo, sino más bien establecer la cultura de la prevención en un primer momento y la cultura de la dignidad humana y de las paces en la vida en la escuela.

Tal marco curricular permite perfilar al docente, un o una docente abierta(o) a la escucha, con habilidades pedagógicas ya trabajadas, tolerante a la diversidad de situaciones que competen el ejercicio docente y la vida escolar, un ser que se sabe profesional

de lo educativo y que desde esa tarea es consciente de un compromiso social, respeta las normas institucionales y las cuestiona con un sentido crítico lo más auténtico posible. El o la docente que se forma en DDHH es también crítico de su actuar pedagógico, con una postura freireana se ubica una pedagogía dialogante, con su alumnado, con sus colegas, o con cualquier otro agente educativo con el que deba interactuar.

Ese o esa docente crítico(a) (en general los y las docentes) se forma con la apertura al conocimiento; tiene cierto dominio de temas emergentes, contingentes y controversiales que sin menoscabo alguno son capaces de vincular con los DDHH. De hecho, cuando un, una docente piensa en dominios con la mirada educativa, es imposible que se sitúe en un lugar donde la respuesta ya está dada. Por el contrario, debe construirse, siempre estar abierta(o), o al menos en posición de la búsqueda de una verdad que considere el "todo". En ello radica la formación para el magisterio, una modificación del rol, del o de la docente, que eminentemente se transforma en rol de un sujeto activo. Ese ser activo genera, desarrolla, propone estrategias que orienten a su alumnado al autoconocimiento; tanto él como su alumno (a) se reconocen y ponen al centro la vida misma en su dimensión digna como derecho fundamental.

Las experiencias docentes que han surgido del proyecto también destacan que de entrada existe buena voluntad en el profesorado para transitar hacia los DDHH, sea como actores o como formadores. Sin embargo, a pesar de toda la buena voluntad que puedan tener para enseñar esos temas, o llevarlos al ámbito de lo vivencial, los y las profesoras no cuentan aún con una práctica construida que los fortalezca. En esos ámbitos que se enuncian como importantes para la formación de formadores, se debe dar prioridad a la certeza de que la educación constituye uno de los principales determinantes del ascenso en la escala social y por ende económica. De acuerdo con la lógica de los propios DDHH y en particular de NNA, la escuela, el o la docente, debe reconocer que la realización del interés superior de la infancia exige seguir desarrollando y profundizando en

investigaciones sobre las niñeces, en el contexto de lo que Eduardo Bustelo ha denominado una epistemología de la infancia.

El concepto es de carácter multidimensional y trasciende la temporalidad presente y se proyecta hacia el futuro, apela a la responsabilidad de los adultos, en este caso del educador o educadora sobre el bienestar de los niños y niñas a partir del reconocimiento de su "eleidad". Cuando los y las educadoras afirman que los niños y las niñas son sujetos de derechos no implica entenderlos como personas adultas; la formación en este sentido debe considerar que en lo educativo deben darse pasos para la construcción de mecanismos de protección de este derecho fundamental y para la comprensión del mismo. Por ello formar a los formadores determina el ejercicio de empezar a educar a dichos profesionales a que tomen conciencia de que ellos tienen responsabilidad frente al tema de los DDHH.

Otra visión o constructo importante de la formación en derechos humanos de los cuadros docentes es el hecho imperante de que, si bien no son especialistas en DDHH por una orden política, jurídica, social, si es necesario que su formación sea especialista en las visiones críticas y cuestionadoras, sobre todo aquellas que se enmarcan en la defensa de los derechos humanos, de hecho de sus propios derechos como personas y como docentes y por consecuencia los de su alumnos y alumnas, y al mismo tiempo verificar en la vida escolar, establecer con sus colegas las posturas que se compartirán a la luz de lo que Rodino esclarece sobre cómo educar en DDHH:

> La educación en derechos humanos (EDH) es parte de un proceso educativo que enseña la importancia de conocer valorar respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva justa y solidaria (2002, p. 10).

El camino para la formación de formadores ya se ha andado; lo que tal vez falta aún por transitar y establecer en las propias políticas educativas o en la normatividad es consagrar de manera

constitucional la educación en derechos humanos, esto es señalar que, si la formación de formadores en DDHH se ubica en este nivel, hay una garantía constitucional y por consecuencia existe primacía para su praxis como exigencia curricular. De acuerdo con la mirada de Pereira (2013), en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos:

> corresponde que la Educación en Derechos Humanos sea instalada como una política pública que atraviese las acciones no solo de un Ministerio o Secretaría de Educación, sino de todos los Ministerios o Secretarías de carácter social y muy en particular de los de Economía y Hacienda, para que las asignaciones de fondos se correspondan efectivamente con las políticas pública con enfoque de derechos.

Desde luego que la formación de formadores no es solo de carácter unilateral, ni corresponde solo a la buena voluntad del conglomerado docente. Al final es una situación de política pública que sexenio tras sexenio intenta transversalizar la enseñanza de la DDHH, pero con una visión normativa.

Reflexiones finales

Educar en el mundo y para el mundo con los otros y para los otros no es tarea fácil; los seres humanos son casi siempre educados en gerundio, es decir, siempre están en proceso educativo. Aquel que diga que está educado la soberbia lo domina y la ignorancia lo abraza; ha dejado de buscar, se instaló en una rutina que lo deshumaniza y por ende debe quitarse del camino. Las y los docentes llevan consigo una transformación constante, seguimos educándonos al educar, continuamos aprendiendo cuando enseñamos.

Capacitar, enseñar, formar en DDHH no solo sobre sus fundamentos filosóficos e históricos o sobre coordenadas o aspectos jurídicos no solo es importante, es fundamental, prioritario. Pero se

debe tener claro que dicha formación es integral; se debe jugar con todos esos elementos para construir procesos de razonamiento y de resolución de situaciones complejas y conflictos de intereses que puedan integrar fuentes del derecho, principios universales, lógica y como señala Angulo López (2017) en su artículo "Derechos Humanos y Justicia Penal":

> ante las actuales tensiones y complejidades que presenta la realidad jurídica mexicana, la única posibilidad de encontrar una salida se encuentra en la ruta de una nueva toma de conciencia ampliada a las dimensiones del bienestar de los intereses colectivos; es decir, tiene que pasar por un profundo cambio de mentalidad de la sociedad en su conjunto, que la lleve a replantearse su relación con los demás y con su entorno (p. 41).

Es evidente que, en México, la política pública se está quedando atrás respecto de las necesidades humanas. Se percibe un permanente discurso que indica una visión cada vez más desajustada de la realidad social; parecería que nuestro sistema jurídico-político actual está, justamente como señala Piscitelli (en estado lejos del equilibrio), entre un gobierno controlado y un gobierno efectivo, entre una norma reconocedora de derechos y su real eficacia jurídica en las relaciones humanas, y que esto lamentablemente tiene repercusiones acentuadas en el ámbito de lo educativo.

Es solo en la colectividad docente, pero desde el compromiso individual que cada educador o educadora se debe comprometer a apropiarse de características actitudinales, habilidades técnicas, pedagógicas, de comunicación, de análisis y autorreflexión, así como del manejo de controversias, saberes procedimentales en el ámbito de lo legal y lo jurídico. La actitud de un docente es también fundamental, al igual que su actitud positiva, constructiva, su dialogo asertivo, su ejercicio creativo, su posicionamiento de apertura y la flexibilidad y continua reflexión crítica de su propia práctica profesional desde la óptica de los DDHH.

Referencias

Abrego, A (1997). Acceso a la justicia: alcances y obstáculos**.** En *Justicia para todos*. San Salvador: FESPAD**.**

ACNUDH y UNESCO (2012). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos.* Publicación de las Naciones Unidas.

Cantero (1991). La enseñanza de los derechos humanos. *Revista Española de Pedagogía.*

Cantero, Jover y Reyero (2001). *La educación moral ante las guerras y los conflictos.* Artículo 15, Ediciones Universidad de Salamanca.

López, G. (2017). Derechos Humanos y Justicia Penal. *Revista de Estudios Jurídicos, 17*, 201, Universidad de Yucatán.

Magendzo, A., (2000, diciembre). Educar en Derechos Humanos: Si no los educadores ¿quién? Si no ahora ¿cuándo? *Revista Docencia*, año III, 71-81.

Magendzo, A (2020). *La educación en derechos humanos: diseño problematizador,* DEHUDELA, Coordinador Cátedra Unesco en EDH. Santiago, Chile.

Medina (2002) *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz.* Discurso de la toma de posesión como Académico y contestación de la Académica Doña Ángeles Galino Carrillo. Madrid, España: Real Academia de Doctores.

Medina, A., Salazar, P., y Vázquez, D. (2015). *Derechos humanos y restricciones. Los dilemas de la justicia*. México: Porrúa / UNAM.

Núñez, V. (coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. España: Gedisa.

ONU (2011). Documentos Oficiales de la Asamblea General (2011), sexagésimo sexto período de sesiones, Suplemento núm. 53 (A/66/53), cap. I.

Pereira, A (2023). Corte Interamericana de DDHH. *Caso Tavares Pereira. Sentencia 16 de noviembre.*

Rodino, A (2002). Educación en derechos humanos: Una propuesta para políticas sociales. *Revista IIDH*, (44).

Rodríguez, V. (2009). *Casos hipotéticos para el estudio y capacitación en derechos humanos: guía para el profesor*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Satrath (1998). Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos. Marco Normativo, CNDH.

Tibbitts, F. (2002) Nuevos Modelos de Educación en Derechos Humanos. Adaptación de un artículo publicado en la publicación. *International Review of Education (Revista Internacional de Educación)*. *Special Human Rights Education.*

Ugarte (2004). *Las Naciones Unidas y la Educación en Derechos Humanos.* Universidad de Navarra, EUNSA.

Capítulo 5

LA MEDIACIÓN PARA RESOLVER CONFLICTOS EN LA ESCUELA

Martín Antonio Medina Arteaga
Gerardo Ramos Olaguibel

La mediación como herramienta para la resolución de conflictos es tan antigua como la humanidad misma, afirmación que parte de considerar que el desacuerdo existe en el mundo desde que hay más de dos individuos, con similitudes propias de la especie humana, en cuanto a necesidades y deseos, pero con diferencias en la manera de satisfacerlos. El hecho de compartir el mundo con otros, en diferentes espacios sociales y con diferentes formas de sentir, hacer y pensar, genera la necesidad de hacerlo recurriendo a determinadas acciones, reglas, normas y estructuras de poder. Estas ya representan en sí mismas formas de mediar el comportamiento y las relaciones de los sujetos para su convivencia, las cuales, sin embargo, no logran del todo contener el impulso natural del ser humano hacía la consecución de su deseo. Podemos suponer que lo anterior obedece a que, en su mayoría, las formas de mediación para establecer el orden y la paz en la sociedad tienen principalmente un

carácter punitivo que se impone desde el exterior a los individuos, lo que suele producir más conflictos.

Si nos constreñimos al conflicto en la escuela y retomamos a Ricardo Paim (S/F) en su artículo: "Reflexiones sobre la prevención y la resolución de la violencia y de los conflictos en las escuelas", podemos citarlo al definirlo:

> El conflicto sea en la escuela, en la calle o en cualquier otra institución, es algo natural en el convivio del ser humano, pues las rutinas, el día a día, y considerando cada individuo como un ser único, con expectativas y visiones de mundo diferente uno de los otros, el desacuerdo puede volverse incluso imprescindible para buscarse estrategias diferentes, generar investigación, conocimiento, obviamente, guardando las debidas proporciones ya que esa puede ser todavía otra connotación de violencia, de intolerancia, sobre todo, dentro de la escuela (p. 4).

La intensidad de los conflictos y la manera de resolverlos varía de acuerdo con el tipo de sociedad a la que hagamos referencia. Las sociedades primigenias basadas en una forma de vida comunitaria suelen inclinarse más por el lado ético del problema del conflicto, en tanto afecta el bien común de los integrantes del grupo; en cambio en las sociedades industriales modernas, donde domina la propiedad privada y el individualismo, se pone énfasis en el castigo y la competencia como formas de regular el conflicto en aras de mantener el control y las formas de poder dominantes.

Principios y concepto

Las reflexiones anteriores nos parecen importantes, porque pretenden decantar en principios a partir de los cuales plantear nuestra idea de lo que proponemos sea la mediación. En primer término, considerar al conflicto como algo que siempre ha existido y que nunca dejará de existir, por su carácter intrínseco a la naturaleza humana, que por lo tanto no debe ser abordado con la pretensión

de erradicarlo sino de entenderlo como una oportunidad de propiciar el desarrollo humano con base en el interés común.

En este sentido, el principio fundamental del que partimos es entender la mediación como un acto de formación de los sujetos, más que como una simple herramienta para resolver conflictos, lo cual implica partir de la idea de que el logro de la armonía y la paz social se deriva de un fundamento ético que han interiorizado los individuos como parte de su socialización y no como efecto de una acción exterior que se aplica desde el poder instituido. Pero, además, bien se puede entender la mediación como un proceso cuya característica importante es que es "educativo, voluntario, confidencial, colaborativo y con poder decisorio para las partes" (véase Muné y Mac-Cragh, 2006, p. 17).

En concordancia con lo anterior, podemos afirmar que, aunque en la literatura sobre el tema suele definirse la mediación de manera muy sencilla, su puesta en práctica revela una dimensión mucho más compleja, sobre todo si pensamos en sus propósitos, sus funciones y las características que debe cumplir el perfil del mediador o la mediadora, quien debe concebirse como un ente imparcial, cuyo objetivo sea de ayuda en la gestión del conflicto sin estar influido por alguna de las partes, esto es, un facilitador que coadyuve a una solución además de pacífica, aleccionadora o educativa para las partes en conflicto.

Entender la mediación no solo como un instrumento sino como la acción ejercida por un sujeto ético implica formar a este en correspondencia con una cultura de paz, democrática y humanista, en la que los sujetos se interrelacionen a partir de valores en los que se reconozcan cada uno de los integrantes de la sociedad en los espacios institucionales y privados donde se desenvuelven cotidianamente. Esto nos lleva a pensar que quien ejerza la mediación debe ser portador de humildad, imparcialidad, independencia y paciencia y sobre todo de inteligencia (Muné y Mac-Cragh, 2006).

Lo arriba señalado nos lleva a pensar en la mediación no como facultad exclusiva de un o una especialista, o en caso contrario

como una simple herramienta que cualquier persona con buenas intenciones pueda emplear, se trata más bien de una capacidad adquirida en un proceso de formación práctica, que ocurre en el marco de una cultura que es propicia para ello. Con esto queremos decir que lo deseable es que, a partir de una formación práctica, la función de mediador o mediadora pueda ser cumplida por cualquier integrante de la comunidad, en este caso, los diferentes actores de la escuela (docentes, alumnos y alumnas, padres de familia, autoridades escolares).

Así se podría romper con esa visión adultocentrista del conflicto en la que se considera que solo los de mayor edad y jerarquía tienen la capacidad de resolver los conflictos. La experiencia que hemos tenido en la investigación del problema en algunas escuelas de educación básica nos dice que generalmente quienes juzgan y dan "solución" a los conflictos son los docentes y las autoridades de la escuela, la mayoría de las veces basándose de manera rígida en el reglamento escolar, asignando castigos que lejos están de resolver algo. En ese sentido, es necesario hacer de la mediación un elemento democratizador de la escuela, que permita la inclusión y la participación de todos y todas, no solo en la resolución de los conflictos, sino en todos los procesos implicados en la vida y la cultura escolar.

Citemos un concepto que, desde nuestra consideración, contiene los elementos comunes que diferentes fuentes y autores asignan a la mediación, y que nos ilustra la necesidad de mirar el tema de manera compleja e integral. En el Manual elaborado y aplicado en el Proyecto de Prevención de la Violencia y Promoción de Conductas Prosociales en Establecimientos Educacionales del Programa Chile Seguro del Ministerio de Interior Región Metropolitana se plantea que:

> la mediación escolar es una forma de resolución pacífica de conflictos en la que las partes en conflicto son ayudadas por un tercero neutral —llamado/a mediador/a— para llegar a un acuerdo de solución. Es una experiencia de aprendizaje para quienes participan de ella, conectando a las personas con sus

> valores, sentimientos, el respeto por el otro, la generación y evaluación de opciones alternativa a la disputa y la violencia (Ministerio del Interior Región Metropolitana, 2009, p. 7).

Coincidimos con la definición anterior, resaltando el carácter práctico y formativo de la mediación que puede inferirse de ella, no únicamente por presentarse como una acción concreta que se realiza con miras a resolver un conflicto, sino sobre todo por constituirse en una experiencia de aprendizaje que tiene lugar en un contexto en construcción, aquel que es deseable por una colectividad que actúa para lograr la consolidación de una cultura signada por la convivencia pacífica, en pro de la vida y como alternativa a la pulsión de muerte expresada en las formas violentas de existencia.

Principios prácticos y retos para la formación de los y las mediadoras

De los principios generales se desprenden otros más específicos que tienen que ver con la práctica concreta del proceso de mediación; podemos mencionar algunos vinculados con el mediador o mediadora y otros, con las partes involucradas en el conflicto. Del mediador o mediadora se espera que durante el proceso asuman principios como neutralidad, igualdad, motivación, cooperación, diálogo, humildad, reflexión y escucha:

- Neutralidad, evitando ser parcial en favor de alguna de las partes involucradas en el conflicto.
- Trato igualitario, en relación con las oportunidades brindadas a los involucrados para participar y ser escuchados.
- Ser un motivador, capaz de promover la participación, el diálogo y la reflexión entre las partes en conflicto.
- Habilidad, para conducir el proceso de resolución del conflicto por la vía de la cooperación, la reflexión y el diálogo.

- Sepa escuchar, sin enjuiciar ni imponer sus propias ideas.
- Humildad, dejar a un lado el rol de protagonista único que posee la autoridad y decide por los demás, para permitir que las partes en conflicto sean quienes tomen las decisiones que consideren pertinentes para llegar a un acuerdo.

Hay autores, como Muné y Mac-Cragh (2006), que presentan un desglose más detallado de los principios de la mediación, centrados en la persona, que por su significancia convenimos en mencionarlos: 1) la humildad de admitir que muchas veces se necesita ayuda externa para poder solucionar las propias dificultades; 2) la responsabilidad de los propios actos y de sus consecuencias; 3) el respeto por uno mismo, la búsqueda de los propios deseos, necesidades y valores; 4) el respeto por los demás, la comprensión de los deseos, necesidades y valores del otro; 5) la necesidad de privacidad en los momentos difíciles; 6) el reconocimiento de los momentos de crisis y de los conflictos como algo inherente a la persona; 7) la comprensión del sufrimiento que producen los conflictos; 8) la creencia en las propias posibilidades y en las del otro; 9) la potenciación de la creatividad sobre una base de realidad, y 10) la capacidad para aprender de los momentos críticos, la apuesta por un avance que no siempre puede ser a través de un camino llano.

En relación con las personas involucradas en el conflicto, es fundamental: que adopten una actitud participativa, abierta al diálogo y empática con la contraparte, estar motivados para colaborar en una solución negociada que se cristalice en acuerdos satisfactorios para ambas partes. Es decir, tener la convicción de que la idea es colaborar, no competir. En este sentido, es preciso aceptar que la resolución del conflicto no pretende de ninguna manera obtener un perdedor y un ganador, sino la restauración de un ambiente de paz, propicio para la convivencia y el aprendizaje.

Cumplir los requerimientos que se desprenden de los principios de la mediación para llevarla a la práctica, no es cosa sencilla, representa todo un reto para los actores de la institución escolar, sobre

todo si pensamos en el contexto social actual, caracterizado por el cambio vertiginoso y su impacto en las diferentes instancias en las que nos desarrollamos cotidianamente. Instituciones como la familia, la escuela y el Estado ya no son lo que eran hace apenas unas cuantas décadas. Se puede afirmar que vivimos un cambio de época, el que corresponde a la llamada sociedad postindustrial, en la que se han relajado muchos de los principios y fundamentos que regían nuestras vidas, al mismo tiempo que han aparecido otros nuevos. Las formas de trabajo y de relacionarnos, la educación, los valores, la manera de pasar el tiempo libre, son muy diferentes a las que vivimos las generaciones que crecimos en tiempos del capitalismo industrial y del Estado nacional fuerte, propios de la primera modernidad.

En este contexto, quienes nos dedicamos a la educación en dos de las instituciones que en otros tiempos fueron las más potentes respecto a la construcción de las identidades de los sujetos, la escuela y la familia, experimentamos hoy situaciones nuevas que emergen en la vida diaria y nos presentan nuevos retos por resolver. El gran desarrollo tecnológico y la globalización son dos de los fenómenos que podríamos afirmar que han generado muchos de esos cambios que se suceden unos a otros con una velocidad tan inusitada, que producen vértigo y desconcierto, sobre todo en las generaciones de mayor edad que tratan de resolver los conflictos educativos y familiares desde una subjetividad que se construyó en otro tiempo, cuando el suelo social era sólido y la vida institucional, mucho más estable.

Uno de los problemas que más lastima a la social actual es la violencia, que se desarrolla dentro de una cultura hiper-individualizada en la que prevalecen valores fuertemente orientados al hedonismo y al consumo desmedido de bienes materiales e imágenes virtuales. Por tanto, para plantear cualquier estrategia de enfrentamiento o solución de la violencia, en su sentido más amplio, es necesario comprender los procesos estructurales que impactan y se introducen en la institución educativa, aun cuando escapen, por su dimensión, a directivos y docentes (véase Beggino, 2005).

La mediación como un proceso

En este mismo orden de ideas –además de tener presente que un conflicto no surge manera espontánea, sino que es producto de diferentes factores y circunstancias que lo determinan desde su origen hasta el momento en que se manifiesta con toda su intensidad– es importante también reconocer que la mediación tiene un proceso y se pueden identificar fases o etapas, tales como: la introducción del mediador, la reconstrucción del hecho (narración o *storytelling*, donde las partes dan su versión), lluvia de ideas y generación de opciones (exposición por parte de los involucrados de posibles soluciones e identificación de los puntos clave), construcción y redacción del acuerdo (selección de la mejor opción, la evaluación y vialidad por las partes). Esto es en sí, en palabras de la Generalitat Valenciana: la aceptación del mediador por las partes involucradas, la recogida de información sobre el conflicto, la aclaración del problema, el planteamiento de las posibles soluciones y, sobre todo, la elaboración y aprobación del acuerdo. Al respecto se señala que, una vez resuelto el conflicto se hace necesario dar un seguimiento y control de los acuerdos con el fin de reparar daños, en su caso, y de trabajar en torno a la prevención de futuros conflictos de esa misma naturaleza.

Ante escenarios de violencia y sobre todo de conflictos en la escuela, se debe trabajar intensamente en la mejora de la convivencia y para ello no basta con la aplicación de reglamentos disciplinarios, que en muchos casos se convierten en una especie de "camisa de fuerza" y terminan volviéndose en contra de la propia dinámica escolar y resultan por demás inefectivos (véase Melero, 2009).

La mediación escolar en un contexto social como el descrito representa para la escuela un esfuerzo por ir a contracorriente de lo que se vive afuera de ella y que la penetra irremediablemente: individualismo, narcisismo, normalización de la violencia, competencia descarnada por la ganancia, intolerancia, indiferencia ante el dolor del otro, cosificación de las relaciones, rompimiento del lazo

social. De tal manera que, como lo comentamos anteriormente, no basta con la voluntad para actuar como mediador o mediadora de acuerdo con los principios éticos y prácticos que se han mencionado en este escrito, es preciso además crear las condiciones subjetivas necesarias para hacerlo. Por consiguiente, nos inclinamos a pensar en la mediación, no como una herramienta acabada y lista para aplicarse, sino como un proceso de aprendizaje que se construye en la práctica, al mismo tiempo que se edifica el tipo de realidad en la que se desea vivir. La formación para la mediación nos incluye a todos, pues es un intento valioso por reconstruir el lazo social, por unir lo que se ha separado, para resarcir un ambiente de convivencia pacífica.

La construcción de esa realidad está en marcha desde hace varias décadas con acciones en el terreno de la teoría y la investigación sobre el tema de los conflictos y de la violencia; en la formación formal a través de cursos de actualización, diplomados, especialidades sobre el tema; en el terreno de la política por medio de legislación y creación de programas gubernamentales para atacar la problemática; en el campo de la práctica con acciones concretas dentro de las escuelas mediante proyectos de intervención. Si bien falta mucho por hacer, es importante reconocer que se avanza por medio del ensayo y el error. Este mismo texto, que surge como producto de un proyecto de investigación y conjunta la formación de docentes de educación básica con la acción práctica en talleres, representa un ejemplo de que es posible mejorar las formas de trabajo y convivencia en nuestras escuelas.

Al respecto, se puede comentar que, en una de las escuelas donde se realizó el estudio en cuestión, se notó una falta de cultura de la prevención del conflicto y de la mediación para su resolución. Ello hace necesario seguir emprendiendo iniciativas de trabajo directo con los colectivos escolares y así abrir espacios de discusión y encuentro sobre alternativas y estrategias que contribuyan no tan solo a resolver los conflictos que se presenten sino también a dotar de herramientas para su prevención por parte tanto de la comunidad

escolar como del conjunto de la sociedad, de tal manera que la escuela sea verdaderamente un espacio libre de violencia donde se amplíe la cultura de paz.

Referencias

Beggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Homo Sapiens.

Gilar, R.; Sánchez, B., y Mañas, C. (2005). Los procesos de mediación para la resolución de conflictos. Descripción de una experiencia. Redalyc Org. Recuperado de *https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309017.pdf,* el 28 de enero de 2024.

Ministerio del Interior, Región Metropolitana (2009). Proyecto de Prevención de la Violencia y Promoción de Conductas Prosociales en Establecimientos Educacionales del Programa Chile Seguro. En *Manual para la formación en mediación escolar*. Chile: MIRM.

Muné, M., y Mac-Cragh, P. (2006). *Los diez principios de la cultura de la mediación.* Graó.

Melero, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. 10 estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos.* Ediciones Aljibe.

Paim, R. (s/f). Reflexiones sobre la prevención y la resolución de la violencia y de los conflictos en las escuelas. En C*omunidades de aprendizaje.* Recuperado de *https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/479/d405766ef0c710a16f0b2dcea2dad655.pdf*, el 15 de diciembre 2023.

Capítulo 6

DE LA PAZ PERPETUA A LA CULTURA DE LAS PACES

Karina Rodríguez Cortés

Introducción

Históricamente, uno de los temas que ha convocado a la reflexión nacional e internacional es el relacionado con una educación para la paz, y ahora paces. A pesar de que después de la llamada "segunda guerra mundial", la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha centrado y orientado la reflexión en torno a una cultura de la paz, las diferentes formas de violencia en México desde mediados del siglo XX plantean como reto un diálogo colectivo. Este diálogo debe enriquecer las propuestas educativas que orienten la formación de los nuevos ciudadanos y ciudadanas en la nación, tan lastimada en las dos últimas décadas por diferentes grupos de criminales a veces en complicidad abierta con los gobiernos locales, estatales y el nacional. La situación de indefensión en que se encuentra la población de algunas comunidades las ha llevado a pensar que su verdugo podría contribuir a la solución.

Ya en diferentes artículos de coyuntura en México y América Latina, desde la segunda mitad del siglo XXI, se ha expuesto la idea relativa al inicio de una *tercera guerra mundial no declarada* entre narcotraficantes y población civil, guerrilleros y gobiernos nacionales, terroristas y ejércitos nacionales, migrantes y nacionalistas extremos, entre otros. Puede mencionarse como ejemplo un hecho reciente en México, publicado en el periódico *Excélsior* del domingo 28 de enero de 2024. La nota describe cómo un policía municipal justifica el secuestro de niños para armarlos y combatir el crimen en la comunidad de Chilpancingo, Chiapas, de la siguiente manera: "los criminales que tanto daño han provocado van a quedar impunes"; además el policía denuncia "los grupos de criminales reclutan en sus filas a niños de secundaria y las autoridades no hacen nada".

Las diferentes violencias han aumentado en México durante el sexenio de 2018-2024. Al respecto los datos son reveladores. En el periódico *El Economista* del pasado 25 de enero de 2024, la columnista Maritza Pérez reportaba que "la violencia en México ha desplazado de sus hogares a más de 379,322 personas, lo que ha ocasionado una crisis humanitaria que alcanzó su máximo histórico". Y lo insólito, las madres buscadoras de familiares desaparecidos en el país han tenido que recurrir a los grupos criminales para obtener apoyo, porque los gobiernos locales, estatales y nacional nada hacen, los privilegios son para los diferentes grupos de criminales, primero, y sobre la población mexicana están estos.

Con fines de exposición de un tema sustantivo y polémico, este capítulo del libro está dividido en tres apartados: los planteamientos de Immanuel Kant en torno a la paz perpetua y lo contradictoria que resulta la definición de política pública de 2018 a 2024; las principales medidas de la cultura de la paz propuestas por la UNESCO y la orientación hacia cultura de las paces con el propósito de integrar planteamientos distintos a los de Occidente, y las consecuencias de la comprensión nacional e internacional para una cultura de las denominadas paces.

Sobre la paz perpetua

Como bien anotaba Adolfo Pérez Esquivel, Premio Nobel de la Paz en 1980, el término *paz* no solo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, es también un concepto dinámico que necesita ser aprehendido en términos positivos, como lo son la existencia de justicia y equidad, la posibilidad para los seres humanos de realizar plenamente sus potencialidades y el respeto al derecho de vivir con dignidad a lo largo de toda la vida. Un desarrollo humano durable no puede tener lugar sin paz. Y sin una planificación justa, equitativa y continua, la paz social no puede ser sostenida por nadie. Ya en 1795, Immanuel Kant escribía una serie de reflexiones con el propósito de orientar la práctica de los problemas políticos relacionados con la paz.

Kant expuso que los tratados de paz no deben ocultar "intenciones o reservas mentales" que puedan provocar otra guerra en el porvenir. Para regular el orden entre y dentro de las naciones, propuso los siguientes artículos divididos en dos secciones. En la primera considera los siguientes artículos (Kant, 1998, pp. 217-221):

1. No debe considerarse como válido un tratado de paz que se haya ajustado con la reserva mental de ciertos motivos capaces de provocar en el porvenir otra guerra. Paradójicamente, lo que se observa en el gobierno nacional de México de la segunda década del siglo XXI, no es una política pública clara para detener a la delincuencia o a los grupos de criminales, sino una consigna irresponsable que hace un llamado abierto a abrazar a los criminales. Pasará a la historia el abrazo del actual presidente a la madre de uno de los traficantes de droga mexicano encarcelado en los Estados Unidos de Norteamérica.
2. Ningún Estado independiente (pequeño o grande, lo mismo da) podrá ser adquirido por otro mediante herencia, cambio, compra o donación. Contradictoriamente, lo que

el gobierno nacional ha realizado de 2018 a 2024 es la expropiación de terrenos y bienes materiales en nombre del sustantivo "pueblo", término que se usa cada mañana para justificar insultos, muertes, fallas en la línea del metro, agravios a todos los profesionales, entre otros.

3. Los ejércitos permanentes (*miles perpetuus)* deben desaparecer. Y al parecer el gobierno nacional no solamente no tiene la intención de desaparecer al ejército o por lo menos enviarlo a los cuarteles (promesa de campaña del actual poder ejecutivo), sino que le ha atribuido nuevas funciones, como las de construcción, administración de aduanas, de comercio aéreo, etcétera. Además de fortalecerlo con otro brazo armado denominado guardia nacional, que ha demostrado no tener nada ni de lo primero, y mucho menos de lo segundo.
4. No debe el Estado contraer deudas que tengan por objeto sostener su política exterior. Al respecto, los datos son arrolladores en cuanto a la deuda pública por mexicana o mexicano; de acuerdo con Belén Saldívar, columnista del periódico *El Economista*, reportada el 23 de septiembre del 2023: "cada habitante pasará de tener una deuda de 118 780 a 126 818 pesos para el siguiente año (2024). Al inicio del sexenio de López Obrador, en el 2019, la deuda per cápita era de 109 818 pesos".
5. Ningún Estado debe inmiscuirse por la fuerza en la constitución y el gobierno de otro Estado. Afortunadamente los contrapesos en las cámaras de senadores y de diputados lograron detener las reformas constitucionales propuestas por una sola persona. Lo cual no ha detenido la serie de insultos que el actual ejecutivo confiere a todo presidente o presidenta de otra nación que no entre en su lógica de capitalismo de cuarta, o de capitalismo de Estado.
6. Ningún Estado que esté en guerra contra otro debe permitirse el uso de las hostilidades que imposibiliten la recíproca

confianza en la paz futura. Sobre este punto, lo que queda es una política de relaciones internacionales precaria, y hasta humillante; como ejemplo, el embajador propuesto por el actual gobierno para Panamá, que fue rechazado por el gobierno de la nación centroamericana, por las demandas de hostigamiento sexual que se han presentado contra el candidato propuesto.

La segunda sección incluye los siguientes artículos: 1. La constitución política debe ser en todo Estado Republicano; 2. El derecho de la gente debe fundamentarse en una Federación de Estados Libres, y 3. El derecho de la ciudadanía mundial debe limitarse a las condiciones de una hospitalidad universal. En cuanto a la constitución, se señalaba que debía estar fundamentada en el principio de libertad de cada uno de los individuos, la dependencia en que todos se hallan de una única legislación común, y el principio de la igualdad de todos (como ciudadanos); es la única constitución que nace de la idea del contrario imaginario. En esta sección es importante repasar algunos de los ejemplos que propone Ángel Rodríguez Kauth, en *Debats 81*:

a) La igualdad de los ciudadanos inicia con el reconocimiento constitucional en cada nación del orbe. Y lo que encontramos en casi todos los países que profesan la religión musulmana es una impresionante diferencia entre los derechos de los hombres y la nula posibilidad de autonomía de las mujeres y de la infancia. Y en el caso de México, la máxima representación gubernamental desprecia la ley, y han desaparecido los programas sociales orientados a proteger a las mujeres maltratadas y las guarderías destinadas a la infancia más empobrecida.
b) El uso de envenenadores también es una práctica antigua como las mismas guerras entre los humanos (no tan humanos ellos desde el momento en que recurren a tales ardides poco humanitarios para con las víctimas). Esta fue una de

las primeras prácticas de lo que en la actualidad se conoce como la tan temida guerra bacteriológica y que va desde el envenenamiento de los ríos y pozos de agua, hasta ocultar información y datos en torno al número de muertos por la pasada pandemia de covid 19 en México.

c) El quebrantamiento de capitulaciones al que se refería Kant, considerado como el contrato realizado entre un monarca y un particular, figura contractual de uso frecuente durante la Edad Media y, más tarde, en las campañas de conquista y colonización de los territorios descubiertos, que hacía referencia a las capitulaciones entre bandos en conflicto, dado el tenor general del tema. Y esta también es una estrategia utilizada para engañar al enemigo de la cual sobran ejemplos en la historia bélica universal.

d) La inducción a la traición. Sin duda una de las formas de conocer los planes secretos de agresión o defensa que tiene el enemigo (obviando los modernos sistemas de desciframiento de mensajes) consiste en el punto clave de la traición de algunos contendientes contra aquel a quien le deben fidelidad. La lista de ejemplos es interminable, por lo cual solo queda tener en cuenta el uso del término "inducción", que convierte a la traición en un acto repudiable. Para el caso de México, preocupa el hecho de que desde la presidencia se amenace: "quien no está conmigo está contra mí". O la consigna para la designación de puestos altos como funcionarios públicos "90% de fidelidad y 10% de preparación para el puesto". Por ello, no es de extrañar que un agrónomo dirija la producción nacional de petróleo, o que un sociólogo sea fiscal provisional en la Ciudad de México.

Estas consideraciones marginales de actualización terminan por plantear como un problema complejo la confianza mutua en la paz futura, concepto esencial sin el cual nunca se alcanzará la paz perpetua. Kant explicaba que moralmente

> Estas son estratagemas deshonrosas, pues aun en plena guerra ha de existir alguna confianza en la mentalidad del enemigo, ya que de lo contrario no se podría acordar nunca la paz y las hostilidades se desviarían hacia una guerra de exterminio (Kant, 1998, p. 10).

En este párrafo, se adelanta el criterio de exterminio, el cual fue utilizado dos siglos más tarde por sus compatriotas alemanes cuando propusieron como "solución final" al "problema judío" el simple y llano exterminio de aquellos que son y piensan diferente.

Los planteamientos de Kant, de hace más de dos siglos, llevan a pensar en el serio problema por el que atraviesan varios países de América Latina que como en México han hecho lo contrario. E incluso dentro de dichos países no hay "la confianza mutua" entre población civil y gobernantes, algunos desde el siglo XX y otros al inicio del siglo XXI. Entre estos se encuentran Argentina, Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Venezuela. Parte de la población de esas naciones, de 2019 a 2024, cruza por México para llegar a Estados Unidos con la esperanza de encontrar una "oportunidad" de desarrollo económico y de vida "digna", pero lo más grave es el casi medio millón de mexicanos y mexicanas que han abandonado sus hogares por la violencia estructural por parte del gobierno federal y estatal; y los diversos tipos de violencia varias que padecen en las comunidades donde habitan.

¿QUÉ SON LA CULTURA DE LA PAZ Y DE LAS PACES?

En la Resolución aprobada por la Asamblea General de la UNESCO, en octubre de 1999, se reconocía que la cultura de la paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basado en el *respeto a*:

- La vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.

- Los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.
- Los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
- Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras.
- La promoción del derecho al desarrollo.
- La igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- El derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.
- La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones (UNESCO, 1999, p. 2).

Las constantes en los incisos son los valores de: respeto, tolerancia, cooperación, solidaridad, igualdad y libertad. Es diversa la bibliografía sobre la formación en valores y de la moral. Piaget (1983) destaca que dichos valores se desarrollan en el proceso de socialización del hombre, con la influencia de diversos factores: familia, escuela, medios de difusión masiva, organizaciones sociales, políticas, religiosas, entre otros, y en medio de contradicciones entre lo social y lo individual, lo ideal y lo real, lo universal y lo particular, lo nuevo y lo viejo. No son inmutables ni absolutos; su contenido puede modificarse por circunstancias cambiantes y puede expresarse de manera diferente en condiciones concretas, también diferentes. En la medida en que los seres humanos reconocen a las otras y los otros, las personalidades se regulan de modo consciente; se va estructurando una jerarquía de valores que se estabiliza, aunque

pueda variar en las distintas etapas del desarrollo del individuo y del entorno social que lo rodea.

Lo anterior implica que una adecuada comprensión de los valores humanos es de suma importancia para educadores y educadoras, pues permite identificar cuáles son aquellos fenómenos que inducen y sostienen la actividad de sus alumnos y alumnas, lo cual da la posibilidad de un acompañamiento como personas, para establecer con ellos y ellas un diálogo colectivo que dé paso a un tratamiento individualizado. En los ámbitos internacional, regional y nacional, la educación de la nueva ciudadanía debe tener como base la orientación de los valores anotados hacia las siguientes metas: la promoción de acuerdos pacíficos, la cooperación internacional, el fortalecimiento de las instituciones democráticas, la erradicación de las desigualdades en todas sus modalidades (contra las mujeres, las infancias y los grupos vulnerables), la promoción del respeto de los derechos de la infancia, y la eliminación de la pobreza y del analfabetismo.

No obstante, existe otra variable relacionada con el plural del término *paz*, que plantea el considerar, de acuerdo con Dietrich (2006) "alternativas que han seguido y continúan siguiendo su propio camino tal como en las grandes lecciones del hinduismo, budismo, taoísmo, islamismo o también otras interpretaciones reducidas a lugares más pequeños provenientes de pueblos del África, de América o del Pacífico Sur" (p. 3). Lo que el autor sostiene es que en ciertos casos algunas de estas posturas contienen categorías que se derivan unas de otras, pero que también se ven amenazadas: energéticas, morales, modernas, posmodernas y transracionales. Por ejemplo, el carácter energético de la paz, en cuanto a su capacidad de experimentación espiritual y cooperativa (más aún, la capacidad espiritual y de cooperación) se subsumen como fines arcaicos, religiosos o esotéricos, y se les ignora como asuntos irracionales, lo cual en la práctica implica una falta de respeto.

Para Dietrich (2006), tales concepciones de *paz* se ven amenazadas por la carga de la violencia cultural y así se detonan las

posibilidades de que se convierta en violencia estructural y también física. Y ya que con frecuencia los propios actores no son conscientes de esta circunstancia, es necesario recurrir a explicar tales entendimientos de paz con el ánimo de aclarar posibles concepciones erradas. Desde esta perspectiva analítica, todas las formas de aparición de las paces tienen su razón de ser histórico y cultural. El autor sostiene que la experiencia ha demostrado que el trabajo educativo para la paz no tiene un mayor efecto allí donde en el momento se disputa un conflicto con violencia física, sino en donde las condiciones materiales permiten un tratamiento constructivo de las culturas y las estructuras profundas.

Al entender la paz y las paces como valores humanos universales, se parte de una definición de paz que no la identifica solamente con la ausencia de guerra y por tanto tiene variadas dimensiones. Martí realizó una interpretación de la paz, arraigada en nuestras tradiciones culturales y que tiene vigencia en la actualidad. En el caso de la UNESCO, integró el programa de acción para el año 2000, "Año internacional de la cultura de la Paz"; al mismo tiempo proclamó el periodo 2001-2010 "Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo".

El documento también integra las medidas para promover por parte de la UNESCO: la igualdad entre hombres y mujeres, la participación democrática, la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; y para alcanzar la paz y la seguridad se presentan los siguientes puntos, todos relacionados con lo que Kant planteaba desde el siglo XVII: desarme general y completo bajo control internacional, experiencias favorables a una cultura de paz obtenidas de las actividades de "conversión militar" realizadas en algunos países del mundo, inadmisibilidad de la adquisición de territorios mediante la guerra u otro medio, adopción de medidas de fomento de la confianza y actividades para la negociación de arreglos pacíficos de los conflictos, actividades encaminadas a la solución de problemas concretos que se produzcan después de los conflictos, evitar las medidas unilaterales que no estén en consonancia con el derecho internacional

y la Carta de las Naciones Unidas, y abstenerse de tomar medidas de coacción militar, política, económica o de cualquier otra índole, que no estén en consonancia con el derecho internacional y la Carta y cuyo objetivo sea atentar contra la independencia política o la integridad territorial de los Estados.

Comprensión nacional e internacional, base de una cultura de las paces

Quienes compartimos una parte de la cultura occidental no podemos dejar de reconocer que las religiones surgieron sobre la base de formar a las personas en un conjunto de valores básicos que posibilitarán la convivencia en y entre los diferentes grupos de individuos. Lo que se pretende resaltar es el punto de encuentro para el diálogo entre las diferentes naciones son los valores. Por ejemplo, en la recomendación de 1974 de la UNESCO, se puntualizaba a las motivaciones, se subrayaban objetivos y se indicaba que la recomendación es resultado del reconocimiento de la: "obligación que incumbe a los Estados de [...] fomentar la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; de la responsabilidad que incumbe a la Unesco de suscitar y apoyar cualquier acción encaminada a promover la educación de todos en el sentido de la justicia, la libertad, los derechos humanos y la Paz" (UNESCO, 1974, p.153).

La Recomendación define la educación para la comprensión internacional anotando que los términos *comprensión*, *cooperación* y *paz internacionales* deben considerarse como un todo indivisible, fundado en el principio de las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados que tienen sistemas sociales y políticos diferentes, así como en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En el texto de la presente Recomendación, las diversas connotaciones de esos términos se sintetizan a veces en una expresión sucinta: *educación para la comprensión internacional*.

El objetivo para el proceso educativo debe entenderse como "el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos" (UNESCO, 1974, p. 154).

La pretensión de la UNESCO relacionada con elevar los niveles de la educación para la comprensión internacional es la decisión de 1970. El Consejo Ejecutivo, en la década de los setenta del siglo pasado, se lamentaba de la falta de diligencia a la hora de incluir en el ejercicio del bienio siguiente un estudio de alto nivel que propiciara la elaboración de una herramienta que impulsara la educación para la comprensión internacional, y deploraba que, debido a circunstancias formales, no se hubiera incluido en el ejercicio bienal 1971-1972 la propuesta de organizar una conferencia internacional de expertos gubernamentales encargados de preparar un instrumento de ese tipo. En el año 2003, la comprensión internacional aparece claramente como logro de un proceso educativo genuino.

Es un concepto recurrente que resume la finalidad última de la UNESCO que se expresa en el preámbulo de su Constitución, donde se destaca que puesto "que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz" (UNESCO, 1999, p. 50). Un pilar de la educación para la comprensión internacional es facilitar la difusión de ideas. Este pilar, además de una concreción de cómo tiene que ser entendida la comprensión internacional, es un elemento que el organismo internacional intenta implementar mediante acuerdos que propicien el desarrollo eficaz. La libre circulación de ideas y de conocimientos y, de manera general, la más amplia difusión de las diversas formas de expresión de las civilizaciones son condiciones imperiosas tanto del progreso intelectual como de la comprensión internacional y contribuyen así al mantenimiento de la paz en el mundo.

Educar y educarse para la comprensión internacional significa también, para la Organización, conjugar el ejercicio solidario del

intercambio de publicaciones, dado que el desarrollo del canje internacional de publicaciones es esencial para fomentar la libre circulación de las ideas y la comprensión mutua entre los pueblos del mundo; con ello, los pueblos practicarán la comprensión de los otros. Ello será posible cuando se evite difundir con los alumnos y las alumnas, abiertamente o de forma indirecta, la creencia de que los países, los pueblos o los usos extranjeros son necesariamente inferiores o, por una razón u otra, indignos de comprensión y simpatía; o cuando se acepte que hay que buscar la verdad, la comprensión y la objetividad, por ser una de las maneras de promover los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión.

Se sugiere orientar el trabajo educativo al logro de la paz, por medio de la comprensión internacional. "No en balde la libertad de pensamiento, la libre circulación de las ideas, [...] la distribución de las riquezas del conocimiento humano, [...] entre todas las naciones del universo, son probablemente las condiciones indispensables de la comprensión entre los hombres: y esta comprensión, es la base misma de la Paz" (UNESCO, 1999, p. 50). Comprensión internacional y paces locales y regionales son inseparables; se plantean como presente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, habrá que procurar un tipo de diálogo colectivo de ideas que no sean perjudiciales para las relaciones, primero, con otros grupos o comunidades y luego, con otras naciones no contrarias a esa comprensión entre los pueblos que es esencial para el establecimiento de paces verdaderas y durables.

La Recomendación para la educación internacional en 1993 considera la aplicación plena y general de la recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Esto es, en la educación internacional se debe seguir el mismo fundamento para los Estados miembros y los programas del organismo internacional en este ámbito. Se reafirma la necesidad de poner en práctica, en todos los niveles del sistema educativo, un plan integrado de educación

internacional relativo a la cultura de la paz y los derechos humanos, y paralelamente actividades de comunicación destinadas a todos los grupos de la población, sobre todo a poblaciones analfabetas y rurales. Con base en procesos educativos que medien los conflictos de manera pacífica y la comprensión internacional, se observa en prospectiva el planteamiento filosófico relacionado con la *paz perpetua* perfilada por Kant o la *cultura de la paz* promovida por la UNESCO, o las paces reconocidas por diversos autores, tales como Wolfgang.

Referencias

Aguilar, R. (2024, 28 de enero). Comunitario justifica armar a los menores, *Excélsior*, 11. México.

Angulo, L. (2017). Derechos humanos y justicia penal en México: un enfoque reflexivo desde el derecho posmoderno, México: Universidad de Jaén; Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán (México); Universidad Autónoma de Yucatán.

Dietrich, W. (2006). *La paz como concepto cultural. Experiencia energética y reconocimiento transracional*. Alemania: Textos clave.

Houtart, F., y Polet, F. (2000). *El otro Davos. Globalización de resistencias y de luchas*. México: Plaza y Valdés Editores.

Kant, I. (1998). *Fundamentos de las costumbres, crítica de la razón práctica y la Paz perpetua*, núm. 212. México: Porrúa.

Martínez de Morentin, J. A. (2004). *¿Qué es la educación internacional?: responde la UNESCO*. España: UNESCO.

Pérez, M. (2024). Casi 400 000 personas en México desplazadas por la violencia. *El Economista*, México.

Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*, México: Ariel.

Rodríguez Kauth, A.

Simone Rychen, D., y Hersh Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales.* México: FCE.

UNESCO (1974). *Actas de la Conferencia General. Volumen 1. Resoluciones. Recomendaciones. Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. Resolución 18CM/X.38, preámbulo.*

París, Francia: UNESCO.

UNESCO (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de la Paz*. París, Francia: UNESCO.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París, Francia: UNESCO.

UNESCO (2010). *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* París, Francia: UNESCO.

CONCLUSIONES

Los temas analizados en los diferentes capítulos que integran este texto son, en sí mismos, conclusiones a las que se llegó como producto del diagnóstico realizado en dos escuelas de educación básica de la Ciudad de México y cuatro del interior de la república (dos de Hidalgo y dos de Guadalajara). Es decir, el libro surgió de la idea de recuperar las percepciones y experiencias de los diferentes actores de las escuelas que participaron en la investigación, y de profundizar en el tratamiento teórico de las mismas, con la intención de dar a conocer la problemática y aportar fundamentos teóricos y metodológicos que sirvieran a los y las docentes para enfrentar de mejor manera la resolución de conflictos y la construcción de ambientes de convivencia pacífica en las escuelas.

De tal manera, la estructura del texto se definió tomando en cuenta los resultados de los instrumentos aplicados y la experiencia vivida en la realización de los talleres con los y las docentes de las escuelas que accedieron a participar en nuestro proyecto. El análisis de los resultados del diagnóstico (en seis escuelas) y de la intervención por medio de los cuatro talleres desarrollados (no se concretó el taller en una primaria y una telesecundaria), llevan a concluir que los siguientes son aspectos centrales en la problemática: una

visión simplista y parcializada, que se caracteriza por reducir la problemática a la idea de que los únicos generadores del conflicto escolar son los niños, las niñas y adolescentes (de ambos géneros), quienes son infantilizados, y se niegan sus diferencias, sus capacidades, su autonomía y sus derechos.

Esta misma perspectiva coloca a los adultos como centro, desde donde se juzgan, se sancionan y se "resuelven los conflictos". Al respecto, es necesario transformar esta percepción de la infancia y del conflicto, lo que llevó al tratamiento conceptual de dos temas fundamentales: la formación de los y las docentes, y los derechos humanos. Ambos se entrecruzan; el reconocimiento del otro desde una perspectiva ética, pero también legal, implica una formación sólida que está lejos de aparecer en el ámbito educativo del país. No obstante, hay que reconocer que existen esfuerzos por avanzar en esa vía; los programas de posgrado y actualización de la UPN que se centran en estos temas dan cuenta de ello; es preciso reforzarlos y difundirlos.

Respecto a las formas de resolver los conflictos, las narrativas de las y los docentes participantes reflejaron una concepción inmediatista en la que no se mira el problema como parte de un proceso que es complejo y que demanda acciones orientadas a la formación de sujetos diferentes para la construcción de una cultura de convivencia también distinta. Los procedimientos que se usan para la resolución son tradicionales: se recurre a hablar con los padres y madres de familia, se establecen sanciones, se aplica el reglamento, entre otras medidas. De esta forma, el conflicto que "se resolvió" hoy, se repetirá a lo largo de la semana con los mismos actores o con otros diferentes.

Ante esto, una de las conclusiones a la que se llega remite una vez más al tema de la formación continua del docente. Esta investigación e intervención solamente son una vía con la que se trata de contribuir; hay otras que también deben impulsarse en las escuelas para aportar elementos a los maestros y las maestras que les permitan tener una visión más amplia sobre la problemática y construir

formas de intervención que atiendan a su complejidad, apuntando más allá de lo inmediato. Al respecto, se pueden promover cursos de actualización, elaboración de talleres, seminarios y proyectos dentro de las escuelas, conferencias, jornadas de lectura sobre el tema, entre otros.

Sobre el tema de la mediación, se encontró que los y las docentes continuamente se asumían como mediadores. Sin embargo, al comentar sobre la manera cómo intervenían, reflejaban que estaban lejos de cumplir con esa función. Esto llevó a plantear la necesidad de trabajar con ellos y ellas para lograr congruencia entre sus discursos y su práctica. Sin duda, otra tarea pendiente es continuar con la formación de mediadores que cumplan con los requisitos que exige esa función, sobre todo se debe hacer conciencia de que la mediación no se limita a los adultos, entender qué en una cultura democrática e incluyente, todos los actores escolares pueden ejercer ese papel, considerando desde luego a los NNA.

También se observó en las escuelas participantes una tendencia a reducir el análisis del conflicto y la violencia a su dimensión psicológica. Durante los talleres se escucharon calificativos referidos a los NNA como: rebeldes, agresivos, traviesos, carentes de valores, y otros, pero poco acerca de la manera cómo las y los diversos actores adultos participan en la generación de los conflictos en la escuela, mucho menos alguna reflexión sobre la articulación de esta problemática con factores extraescolares como el contexto sociocultural, el marco legal o la política educativa.

Lo anterior permite concluir que la complejidad del problema relacionado con los conflictos y los diversos tipos de violencia que se presentan en las escuelas de educación básica, obliga a un análisis interdisciplinario, a revisar las dimensiones psicológica, pedagógica, social, legal, política, filosófica (ética) y cultural. Además de realizar acciones concretas, en las que los centros de educación e investigación se enfoquen al estudio de esta problemática, se deben comprometer a entrar en las escuelas de educación básica, no sólo para revisar conceptos y propuestas teóricas sobre las

violencias, sino sobre todo para generar prácticas de intervención que apunten a la construcción, primero de convivencia pacífica, y después de una cultura de la paz.

ACERCA DE LOS AUTORES

KARINA RODRÍGUEZ CORTÉS

Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Educación y Sociedad por la UAM-Xochimilco. Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la UIA (ex becaria del Conacyt en ambos posgrados), y licenciada en Pedagogía por la UPN. Cuenta con los diplomados en: Atención Integral del niño menor de cinco años (Centro Golda Meir en Haifa, Israel), Computación (La Salle) y Educación a Distancia para Jóvenes y Adultos (CREFAL). Como docente ha impartido cursos en los niveles de secundaria, preparatoria, licenciaturas en Pedagogía y Educación, maestrías en Educación, y doctorado en Educación. De las investigaciones realizadas se derivan las siguientes publicaciones: "Comunidad educativa sobre evaluación socioformativa de ODA", capítulo del libro *Uso de TIC en procesos educativos inclusivos con estudiantes de Educación Superior con discapacidad visual* (2023), "Hacia una cultura docente en derechos humanos. La formación de formadores" (2023), entre otras. Actualmente es profesora titular C P/C en la Unidad 097 y cuenta con perfil Prodep.

Luz María Orozco Torres

Doctora en Derechos Humanos con postdoctorado en Ciencia Política y maestría en Enseñanza Superior y licenciatura en Educación Primaria para Profesores en Ejercicio. Es profesora normalista de educación primaria, docente-investigadora en activo en la Unidad 097 CDMX sur, de la UPN. Cuenta con 37 años de experiencia en la docencia en todos los niveles educativos y en gestión en diversos cargos de instituciones públicas y privadas. Sus líneas de trabajo corresponden a las áreas de formación docente, evaluación y diseño curricular, gestión derechos humanos, desarrollo de habilidades cognitivas, liderazgo, negociación, manejo de conflictos, entre otras. En la UPN-Unidad 097 ha publicado el capítulo "Inclusión del derecho a la educación de la primera infancia en México: avances y retrocesos durante el siglo XXI", en coautoría con la doctora Karina Rodríguez Cortés, en el libro *Vulnerabilidad en educación: prácticas y experiencias* (2021), y "Experiencia en la integración de portafolio electrónico orientado a la evaluación socioformativa", en el libro *Intervención pedagógica con objetos digitales de aprendizaje.*

Gerardo Ramos Olaguibel

Doctor en Ciencias de la Educación, con maestría en Educación Básica. Profesor de los niveles de licenciatura, maestría y especialización impartidas en la UPN-Unidad 097 Sur CDMX. Profesor en línea, Asignatura: Trabajo Final de Maestría: Liderazgo y Dirección de Centros Educativos, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Ha realizado las siguientes publicaciones: *La formación de valores en la escuela primaria: guía del estudiante* (UPN, 2002) (*https://pedagogicadurango.files.wordpress.com/2012/09/la-formacic3b3n-de-valores-en-la-escuela-primaria.pdf).* Ramos Olaguibel, G.; Sánchez Díaz, M. S., y Ramírez Delgado, M. del R. (2020). Propuesta de seguimiento al Consejo Técnico Escolar en Educación

Básica. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, *9*(17), 72-80. (*https://doi.org/10.29057/icshu.v9i17.6334*). López-Quiterio, A. E.; Ramos Olaguibel, G., y Valdivia-Corona, C. A. (2022). La disciplina tradicional: Obstáculo para una ciudadanía crítica. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, *11*(21), 53-61. (*https://doi.org/10.29057/icshu.v11i21.9661)*.

Itzel Naomi Cortez Hernández

Especialista en docencia. Licenciada en Psicología con énfasis en Psicología Social por parte de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es colaboradora de distintas organizaciones de la sociedad civil y ex coordinadora del proyecto ddeser Jóvenes en 2019. Promueve el acceso a los derechos sexuales y reproductivos desde 2018 a través de las líneas de trabajo de Educación Integral de la Sexualidad, Derechos Humanos, diversidad sexogenérica, violencia y feminismos. Cuenta con tres años de experiencia docente en nivel licenciatura. De las investigaciones que ha realizado se deriva el trabajo "Atención estudiantil en primera instancia ante situaciones de crisis a partir de la acción tutorial docente en una IES de Pachuca", presentado en el XII Congreso Internacional de Investigación Social 2023 de la UAEH.

Guille Magaly Meneses Maqueda

Maestra en Ciencias Biomédicas y de la Salud. Estudiante del Doctorado en Ciencias del Comportamiento Saludable (posgrados de Conahcyt) y licenciada en Psicología por la UAEH. Feminista, docente de las licenciaturas en Psicología de la UAEH e Intervención Educativa de la UPN-Hidalgo, así como responsable del Programa Institucional de Tutorías en la misma unidad. Conferencista y

promotora de derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes; colabora con organizaciones de la sociedad civil como Católicas por el Derecho a Decidir A.C. y Servicios de Inclusión Integral y Derechos Humanos A.C., así como con la Secretaría de Salud en Hidalgo.

Edith Lima Báez

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Maestra en Educación por la UPN y Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Académica de tiempo completo dictaminada por la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 131, Pachuca, y docente de asignatura en la Universidad La Salle Pachuca. Ha desarrollado actividades de docencia en educación superior, investigación y difusión de la cultura durante 25 años. Ha participado como conferencista y ponente en diversos congresos educativos y sociales a nivel nacional e internacional. Desarrolla investigación con la línea de género, diversidad sexual y educación. Ha publicado artículos en revistas educativas y de disidencia sexual, además de capítulos para libros. Es integrante del cuerpo consultivo feminista del Protocolo para Explorar el Panorama de la Organización de Jóvenes Feministas en África Subsahariana y México. Es integrante de la Red Mexicana de Investigación Educativa sobre Diversidad Sexual (REMIEDS). Cuenta con Perfil Prodep.

Luis Humberto Jiménez Alvarado

Licenciado en Historia por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Historia de México por la UdeG), y doctor en Historiografía por la UAM. Cuenta con 25 años de experiencia docente en todos los niveles educativos. Es coordinador de la Maestría en Educación en Derechos Humanos. Participa en actividades de gestión,

organización y logística en eventos del CREFAL, imparte talleres de Educación en Derechos Humanos y Educación para la paz en representación del CREFAL y del Instituto Interamericano de Derechos Humanos,

Docente en la UPN Ajusco, integrante del cuerpo académico de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos. Humanos y Cultura de Paz. Docente en la UPN Zapopan, integrante del cuerpo académico en el campo de la Inclusión educativa y en Escenarios alternativos de docencia. Es docente en la UPN Guadalajara y líder del cuerpo académico sobre Educación en Derechos Humanos.

Óscar Baños Huerta

Licenciado en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 131. Especialista en docencia. Maestro en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Académico dictaminado por la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 131 y docente por asignatura en la Universidad La Salle Pachuca. Fue columnista y articulista de la revista *Chispas para encender ideas* y articulista de la revista *Alas para la equidad* del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Ha publicado los libros *Orígenes e historias* (Premio Internacional de Cuento, Mito y Leyenda Andrés Henestrosa 2013), *A ras de lona* (2014), *Los señores de la tierra* (2017), *Palabras viajeras* (2018), *Bernardo y la abuela Venchulina* (2019) y *El viaje de Mixtli* (2022). Realiza investigación sobre saberes tradicionales, educación comunitaria y educación ambiental. Ha participado en foros estatales, nacionales e internacionales relacionados con los temas mencionados.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*
Ricardo Villanueva Lomelí *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Académica*
Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Dirección de Servicios Jurídicos
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*
Patricia Adriana Amador Islas, *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*
Miguel Ángel Vértiz Galván, *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa, *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Coordinaciones de Áreas Académicas
Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Comité Editorial UPN
Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Ejecutiva*
Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Coordinación Técnica*

Vocales Académicos
Luis Gabriel Arango Pinto
Marcela Tovar Gómez
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Margarita Morales Sánchez *Formación y diseño de portada*
Gabriela Montes de Oca Vega *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *Acercamientos conceptuales para la convivencia pacífica en cuatro escuelas de educación básica* estuvo a cargo del área de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 7 de octubre de 2025.