

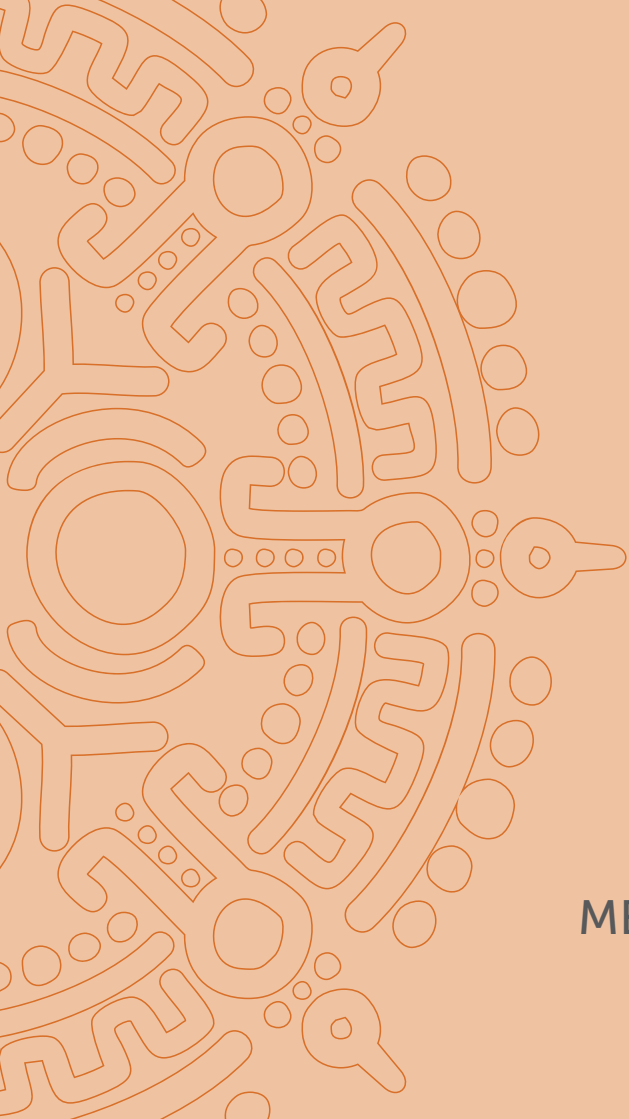


Asambleas de Paz

Metodología para una Educación del Buen Convivir en las aulas



Reconstrucción del
Tejido Social



ASAMBLEAS DE PAZ:

METODOLOGÍA PARA UNA EDUCACIÓN
DEL BUEN CONVIVIR EN LAS AULAS



JESUITAS
POR LA PAZ

Centro de Investigación y Acción Social "Jesuitas por La Paz"
Serapio Rendón 57-b, Col. San Rafael, C.P. 06470, Ciudad de México.
Tel. (55)57056621

Correo: contacto@ciasporlapaz.com
www.ciasporlapaz.com

Ciudad de México, Diciembre 2017

La realización de este proyecto contó con el apoyo de Catholic Relief Services México CRS/MEX, la Fundación para Apoyo a la Formación de la Infancia A.C. FAFI; la Embajada Suiza y el Proyecto Paz A.C





Índice

Metodología para el Buen Convivir en las aulas

Introducción	6
Capítulo 1	
Hacia una educación del buen convivir.	7
• El enfoque de la reconstrucción del tejido social.	8
• La justicia restaurativa en las escuelas.	19
• Las asambleas de grupo como construcción de comunidad.	35
• La convivencia y la violencia en escuelas secundarias en México.	55
Capítulo 2	
Experiencias en comunidades educativas.	65
• La educación para el buen convivir en el contexto semiurbano: el caso de Tancitaro.	66
• Asambleas de paz: la experiencia de las secundarias de Cherán.	79
• La implementación de los círculos restaurativos en el Instituto Cultural Tampico.	92
Capítulo 3	
Horizontes para mejorar la convivencia.	103
• Conversación, clave del buen convivir en la educación.	104
• Pistas para su implementación en las secundarias.	107
Conclusiones.	113



Reconstrucción del
Tejido Social

INTRODUCCIÓN

El presente libro es un esfuerzo por sustentar, desde la teoría, la experiencia de las asambleas de grupo desarrollada en secundarias públicas y privadas en Cherán y Tancítaro, Michoacán, y en Tampico, Tamaulipas, que recuperan los aprendizajes para promover una educación para el buen convivir.

El primer capítulo describe el enfoque de la reconstrucción del tejido social, donde se enmarca la metodología de las asambleas de grupo, a partir del cual se emprende un recorrido teórico acerca de las asambleas de grupo y la justicia restaurativa para dar después un panorama de la convivencia y la violencia en las secundarias de México.

El segundo capítulo narra la experiencia vivida por varias comunidades escolares en tres municipios del país al llevar a sus aulas las asambleas de grupo como parte de la educación para el buen convivir. Resulta enriquecedor conocer la manera distinta como fue implementado y vivido el proyecto en contextos distantes con problemáticas específicas.

El tercer capítulo describe un elemento fundamental para el desarrollo de las asambleas de grupo, la conversación, base para la reconstrucción del tejido social, y termina describiendo cuáles serían las condiciones necesarias para llevarlas a cabo y los caminos a seguir para asegurar su sustentabilidad y potencial para ser replicadas.

Los aprendizajes obtenidos son recogidos en las conclusiones con el fin de incentivar a las comunidades escolares a emprender caminos hacia la convivencia y la participación, que permitan a los estudiantes hacerse responsables de sí mismos y de su comunidad, y que les hagan posible verse a los ojos y reconocerse como iguales.

El proceso de tropicalización de la metodología de asambleas de grupo llegó a tomar diferentes nombres: en las secundarias de Tancítaro y Cherán se llaman asambleas de paz y en el Instituto Cultural Tampico se llaman círculos restaurativos.



CAPÍTULO 1

HACIA UNA EDUCACIÓN DEL BUEN CONVIVIR



Reconstrucción del
Tejido Social

El enfoque de la reconstrucción del tejido social

Jorge Atilano González Candia

Vivimos en un territorio donde todo está vinculado con todo y que tiene como base un dinamismo de cuidado que hace posible la vida en el planeta. El ser humano forma parte de un organismo mayor llamado Tierra, un sistema de sistemas¹. No es la única especie que tiene a su disposición los bienes naturales ni la única capaz de salir adelante de forma individual; es así que el daño que podamos causar a una parte tiene consecuencias en la totalidad. Somos seres vinculados y vinculantes.

El fenómeno de la violencia en América Latina ha develado que los fundamentos de la sociedad moderna, como son la idea de progreso, felicidad, democracia, familia sanguínea, nación, éxito personal, etcétera, ya no garantizan la generación de condiciones para la buena convivencia,² más bien han favorecido un proceso de individualización que conlleva la desvinculación de las personas con su comunidad,³ su historia, su territorio y su trascendencia. Se necesita un paradigma que devuelva a la persona su esencia vinculante.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social y espiritual; esta unidad compleja es la que está completamente desintegrada en la educación.⁴ El conocimiento se ha especializado tanto que tiene la dificultad de vincular las partes en una totalidad que permita comprender las causas de los fenómenos sociales complejos, como son la pérdida de habilidades para convivir o la aceleración de los cambios climáticos. El conocimiento fragmentado se ve limitado para comprender la unidad que forma el ser humano con su entorno.



¹(Boff, 2014)

²(González & Mendoza, 2016)

³(Torres, 2013)

⁴(Morin, 1999)



Es necesario enseñar a relacionar las partes, de manera tal que se construya un conocimiento complejo, capaz de dar respuestas que integren los contextos locales. La educación no puede comprenderse en sí misma, necesita mirarse a través de otras disciplinas y de otros actores sociales para ubicar su función en la sociedad. Estamos llegando a la conciencia planetaria de que somos seres interconectados y, por lo tanto, valoramos la importancia de aprender a vivir juntos.⁵ De ahí la recuperación de la metáfora del tejido social y el énfasis en la reconstrucción del mismo.

¿Qué es el enfoque de reconstrucción del tejido social?

El enfoque de reconstrucción del tejido social es un lente que permite identificar las vinculaciones o desvinculaciones que existen entre los individuos, las instituciones y su contexto, para así explicar las causas culturales y estructurales de fenómenos complejos, como la violencia generalizada, y generar estrategias interinstitucionales para atenderlos. El enfoque permite entender que la violencia tiene en sus raíces un proceso de fragmentación social que ha debilitado la organización comunitaria, la propia institucionalidad y, a su vez, ha favorecido la imposición de proyectos excluyentes, así como la actuación de grupos delictivos.

Por tejido social, hacemos referencia a “la configuración de vínculos sociales e institucionales que favorecen la cohesión y la reproducción de la vida social.”⁶ Esta metáfora asume la vinculación existente entre las personas y su entorno: todo está vinculado con todo. La tierra es un gran tejido social donde cada ser vivo es un hilo que se enlaza con otros para hacer posible la vida en el planeta. En el tejido social se ubican tres indicadores descriptivos: la identidad, los vínculos y los acuerdos.



⁵(Touraine, 1997)

⁶(González y Mendoza, 2016, p.29)



Identidad. Alude a los referentes de sentido que orientan o justifican un modo de vida personal o la pertenencia a un colectivo. Los referentes de sentido se expresan en prácticas culturales (símbolos, ritos, fiestas, etc.) y en la construcción de narrativas colectivas. Sin embargo, la identidad social no es permanente ni estática, por eso se entiende como la capacidad de construir referentes de sentido que justifiquen la pertenencia a un colectivo y orienten la práctica de ese colectivo.

Vínculos Sociales. Son las formas y estructuras relacionales las que nos proporcionan confianza y cuidado para vivir juntos. La confianza hace referencia al reconocimiento interpersonal y a la estima social, mientras que el cuidado lo hace a la solidaridad y la protección. Estas dos dimensiones se encuentran en la familia, los amigos, la comunidad, el trabajo, lugares de espiritualidad, etcétera.

Acuerdos. Se refieren a la participación individual o colectiva en las decisiones que afectan la vida personal y social de una comunidad. En este sentido, los acuerdos requieren un proceso de conversación para la definición de problemas o intereses comunes y la participación en la resolución de una situación problemática. La experiencia de “ponerse de acuerdo” o de “hacer juntos” es la manifestación concreta de una experiencia colectiva y comunitaria.

Ahora bien, por reconstrucción entendemos un proceso de sanación, reconciliación y reconstitución de la comunidad situada en un territorio y en una historia; un proceso que pasa por el restablecimiento de los vínculos sociales, el acceso al derecho y la justicia social, y la creación de condiciones culturales, ambientales y estructurales para la buena convivencia. Esto significa emprender procesos de formación y organización donde se posicionen los relatos vinculantes para fortalecer los vínculos de confianza





y la capacidad de ponerse de acuerdo, de tal manera que puedan evaluar y mejorar una institucionalidad local que haga posible el buen convivir. El distanciamiento entre la institución y el buen convivir es parte del problema de fragmentación social que hoy padecemos.

Por tanto, al hablar de reconstrucción del tejido social hacemos referencia a la construcción de procesos, acuerdos y acciones encaminados al buen convivir en la familia, el barrio, el gobierno, la escuela, el trabajo y la fiesta. La convivencia es un proceso constructivo donde ocurren significados comunes, vínculos de confianza y diferentes transacciones; requiere de habilidades para vincular las instituciones y la ciudadanía en una tensión que haga posible avanzar hacia el buen convivir.

Se trata de una apuesta por reconocer la unidad y la complejidad humana acudiendo a las diferentes disciplinas que permitan revincular a la persona con la trascendencia, con la tierra, con la historia y con la comunidad en una recuperación de lo común para forjar al sujeto vinculante y recuperar el sentido amplio de familia.

¿Cómo surge el enfoque de reconstrucción del tejido social?

La principal política de seguridad en los países latinoamericanos, ante el incremento de la delincuencia en los últimos años, ha sido la creación de leyes más severas, construcción de más cárceles y contratación de más policías, políticas que han tenido como consecuencia la proliferación de grupos delictivos y el incremento de los delitos.⁷ Este fracaso ha llevado a diversas instancias de gobierno y organizaciones sociales a asumir que la violencia es un fenómeno complejo, multicausal y sistémico que necesita de la colaboración de todas las instituciones, de un enfoque multidisciplinario y de una base ética fundamental.⁸



⁷(PNUD, 2013)

⁸(Hernández-Suárez, 2013)



No hay un único responsable de la violencia; el fenómeno tiene en la raíz un sistema de desvinculación social alimentado con la noción de progreso económico, realización personal, éxito individual o ejercicio de plena libertad, situación que ha llevado a la sospecha de que las instituciones modernas no han funcionado para garantizar la seguridad entre la sociedad y a la necesidad de construir una nueva síntesis entre lo antiguo y lo nuevo para repensar la institucionalidad que este contexto violento necesita.

En la línea de los movimientos sociales que han surgido ante la realidad de violencia, el Centro de Investigación y Acción Social “Jesuitas por la paz” (CIAS) ha hecho una lectura transversal de distintas iniciativas locales encontradas en Chile, Colombia y México,⁹ así como un estudio sobre las causas de la conflictividad social en 14 regiones del país,¹⁰ para retomar reflexiones locales y concluir que la violencia tiene en su raíz un proceso de fragmentación social y que las iniciativas locales pueden dirigirse a recuperar la comunidad, la historia, la relación con la tierra y la trascendencia.

En consecuencia, al proceso de síntesis entre lo antiguo y lo nuevo en que se encuentran muchas localidades de América Latina, el CIAS lo ha llamado reconstrucción del tejido social y se inspira en los movimientos sociales que se han suscitado ante el crecimiento de la violencia en México y América Latina, en especial podemos señalar la Iniciativa Local de Paz de Garzón, Colombia (2009); las Fogatas de Cherán, México (2011); el Consejo Ciudadano del Buen Convivir de Tancitaro, México (2015), y el actual proceso de paz en Colombia (2017).



⁹(González, 2014)
¹⁰(González & Mendoza, 2016)



¿Cuáles son sus características?

El enfoque de la reconstrucción del tejido social se caracteriza por ser:

Sistémico. Los problemas sociales están relacionados entre sí y no pueden atenderse de manera aislada. Parte del hecho de que la violencia es un fenómeno sistémico, cultural y estructural; todo está relacionado con todo de manera compleja.

Local. La atención de las causas culturales y estructurales del fenómeno de la violencia nos lleva a lo local y territorial; se privilegia una incidencia con actores locales y se parte de diagnósticos locales.

Interdisciplinario. Se necesitan miradas distintas para comprender un fenómeno complejo y elaborar respuestas adecuadas a la violencia.

Interinstitucional. Se necesita fortalecer las capacidades institucionales que den soporte a la organización social y permita los equilibrios necesarios para avanzar en la reconstrucción.

Intergeneracional. La creación de condiciones para la convivencia implica valorar el aporte de cada generación y tener espacios de encuentro donde puedan conocerse e integrarse.

Incluyente. La propuesta ubica el aporte de cada institución, cada actor o cada persona. La reconstrucción necesita de todos.

¿Cuáles son sus componentes?

La reconstrucción implica trabajos interinstitucionales e intersectoriales. El CIAS propone seis componentes:





Espiritualidad eco comunitaria. Fortalecimiento de sujetos vinculados con la trascendencia, con la tierra, con la historia y con la comunidad.

Reconciliación Familiar. Atención a las problemáticas psicosociales que dañan a las familias.

Educación para el buen convivir. Mejoramiento de la convivencia escolar que favorezca la vinculación de la escuela con su entorno social.

Participación comunitaria. Fortalecimiento de condiciones que favorezcan la participación comunitaria en las localidades.

Gobierno comunitario. Promoción de buenas prácticas del gobierno y la comunidad que favorezcan la vinculación, organización y compromiso por el buen convivir.

Economía social y solidaria. Promoción de las economías locales vinculadas con la comunidad y el cuidado de la tierra.

¿Cuál es su modelo de intervención?

Los aspectos fundamentales de su modelo de intervención son:

Articulación de actores. Desde un inicio se buscan los diferentes actores para sensibilizarlos en el tema de la pérdida de habilidades para convivir y, a partir de ahí, se tejen sueños compartidos.

Diagnósticos y proyectos consensuados. Entre los diferentes actores se comparten las miradas sobre la realidad y se construyen proyectos que derivan en convenios interinstitucionales.

Fortalecimiento de capacidades institucionales. Asumiendo que las





instituciones han sido formadas en un horizonte moderno, se realizan programas para comprender un enfoque que ubique lo fundamental, que es cuidar la vinculación entre personas y su entorno.

Promoción de la organización territorial. Para que las intervenciones impacten en las familias y los barrios, se promueve una organización territorial que los proteja de agentes externos.

Escuelas del buen convivir. Para consolidar el proceso se instituye una escuela donde se imparte formación especializada en atender cada uno de los componentes del programa.

¿Cuáles son sus elementos esenciales?

Hay tres elementos esenciales en el enfoque de reconstrucción del tejido social, que se relacionan con sus indicadores descriptivos –identidad, vínculos y acuerdos-, y que señalamos a continuación:

Narrativas. Se trata de construir relatos vinculantes que forjen el sentimiento de pueblo, de comunidad o de “nosotros”, y de fortalecer habilidades en la conversación para transmitir esas narrativas.

Celebración. Vivencia del encuentro lúdico incluyente como renovador de la confianza y el cuidado en la colectividad. La fiesta celebrativa vinculada a la tierra, la historia, la comunidad y la trascendencia es el principal espacio constructor de confianza entre las personas.

Asamblea. Consiste en la deliberación consciente de problemas comunes para ejercitarse en la toma de acuerdos. Un tejido social sano se verifica a través de los acuerdos que pueda tener un grupo.





¿Cuáles son los valores en la reconstrucción?

Ubicamos cinco valores fundamentales de la reconstrucción, que se traducen en orientaciones fundamentales para su realización:

Buen convivir. Creación de condiciones sociales que lleven al mejoramiento de la convivencia entre las personas y el entorno.

Justicia restaurativa. Recuperación de modos de atender el daño de manera integrativa; coloca la restitución del daño por encima de la pena.

Sustentabilidad. Cuidado de la casa común para garantizar la continuidad de la vida, lo que implica la transformación en los estilos de vida y el acceso al consumo.

Ética del cuidado. Promoción de un sentido de vida que lleve al cuidado de los otros, sean personas o criaturas, teniendo como inspiración la vivencia de la armonía con el entorno.

Reconciliación. La restauración de los vínculos familiares con la Trascendencia, la tierra, los ancestros y la comunidad.

La educación para el buen convivir

La búsqueda de un enfoque integrativo también ha estado presente en la educación, como lo señala la UNESCO: en los últimos años se han desarrollado enfoques que buscan ofrecer una visión integradora del desarrollo moral, uniendo tanto aspectos cognitivos como socioafectivos que se concretan en actuaciones morales coherentes con ellos, como es el modelo de “construcción de la personalidad moral” (UNESCO, 2008). Allí se señala que la persona por sí misma tiene que construir su propia personalidad moral en colaboración con los demás,





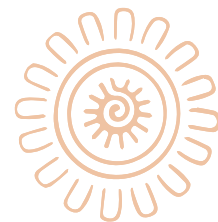
recogiendo del pasado lo que aporte de valioso. Esta personalidad moral implica integrar afecto, razonamiento e identidad personal en un proceso de construcción propia que lleve a regular el comportamiento en la convivencia con los otros.

En este sentido, el enfoque de reconstrucción del tejido social otorga elementos para los maestros y directivos de las escuelas primarias, secundarias o preparatorias que permiten comprender la violencia escolar y, en consecuencia, atenderla desde sus causas culturales y estructurales.

Es más, podemos señalar que la fragmentación social que está en la raíz de la violencia tiene en su núcleo central el posicionamiento de narrativas desvinculantes, como son las narrativas del éxito personal, narrativas de fracaso o narrativas de miedo, las cuales han llevado a la separación de las personas, lo que trae como consecuencia la pérdida de la confianza entre compañeros de la escuela y la dificultad para ponerse de acuerdo.

Por tanto, la reconstrucción del tejido social al interior de las escuelas implica recuperar o crear narrativas vinculantes donde el alumno se vea como parte de un grupo, parte de un territorio, parte de una comunidad, parte de una historia y parte de algo mayor que nos vincula con todos. Ahí las asambleas de grupo aportan una metodología para identificar lo común, recuperar la confianza con los otros y tener mejores condiciones para construir acuerdos en el grupo escolar.

Este proceso implicará fortalecer la integración grupal de los alumnos, ejercitarse en la comunicación y la resolución de conflictos, atender la dimensión socio afectiva y vincularse con su entorno, lo cual necesita del desarrollo de habilidades





de los docentes, un trabajo coordinado con padres de familia y la relación con otros actores locales que refuercen los aprendizajes vinculantes y de cuidado del entorno. La tarea de educar a las nuevas generaciones, con los retos que presenta el mundo actual, es algo que ya no depende sólo de la escuela o los padres de familia; necesita de las alianzas con el gobierno local, el sector económico, lugares de espiritualidad o las organizaciones de vecinos para llevarla a cabo, pues “todo está vinculado con todo”.

Referencias bibliográficas

1. Boff, L. (2014). Proteger la tierra, cuidar la vida, cómo evitar el fin del mundo. Ciudad de México: Ediciones Dabar.
2. González, J. (2014). Estrategias de políticas públicas de seguridad, un análisis desde el enfoque comunitario: Evaluación y sistematización de los programas Iniciativa Local de Paz, Garzón, Huila, Colombia; Barrio en Paz, Residencial en Peñalolén, Región Metropolitana, Chile, y Las fogatas de Cherán, Michoacán, México, en el periodo 1990-2013. Tesis de Maestría en Ética Social y Desarrollo Humano, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
3. González, J., y Mendoza, G. (2016). Reconstrucción del tejido social: Una apuesta por la paz. México: CIAS por la Paz/ Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús.
4. Hernández-Suárez, Coord. (2015). Perspectivas éticas de la seguridad ciudadana en Chile y México. Chile: UAEM y UAH.
5. Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Medellín: Santillana.
6. Torres Carrillo, A. (2013). El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: El Búho.
7. Touraine, A. (1995). ¿Podremos vivir juntos? Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
8. PNUD (2013). Seguridad ciudadana: con rostro humano: diagnóstico y propuesta para América Latina. Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014. Nueva York.
9. UNESCO (2008). Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la práctica educativa e innovadora en América Latina. Santiago de Chile.





Reconstrucción del
Tejido Social

La justicia restaurativa en el ámbito escolar

Ana Paula Hernández Romano

Introducción

Así como suele hablarse de salud en tiempos de enfermedad se habla de justicia cuando se transgrede la ley, se rompe una regla o se lastima o vulnera a alguien. Sin embargo, es necesaria una mirada preventiva hacia la justicia que permita sentar bases y crear las condiciones necesarias que están un paso antes de transgredir la ley o de lastimar a alguien.

En ese sentido, Aristóteles (1994) decía que donde hay amistad no es necesario hablar de justicia, está dada. En la amistad reinan el respeto, la consideración, la procuración del bien común, el diálogo. Esa debería ser la aspiración de la vida en comunidad: la justicia restaurativa nos acerca a ello.

Para Costello, Wachtel y Wachtel (2009) ser restaurativo implica confiar en que los conflictos se resuelven mejor por quienes están directamente involucrados en ellos. Ser restaurativo exige cambiar de actitud y estar dispuestos a confiar unos en otros. Detrás de un cambio de conducta hay decisiones conscientes y esfuerzos sostenidos.

Ahora bien, la justicia restaurativa ha estado presente desde tiempos remotos. Diferentes culturas antiguas, tanto en México como en el mundo, han utilizado prácticas restaurativas para abordar situaciones extraordinarias que vulneran a la comunidad y a sus miembros.





Sin embargo, en el contexto moderno, la justicia restaurativa se originó en Canadá en los años setenta como un proceso de mediación y reconciliación entre víctimas y ofensores. Poco tiempo después se esparció por América y Europa. A mediados de los noventa se empezó a usar de manera formal en escuelas en Australia, incursionando así en el ámbito escolar.¹¹

De esa manera, hoy en día las prácticas restaurativas son utilizadas en sistemas de justicia, familias, vecindarios, sitios de trabajo y escuelas cada vez con mayor frecuencia y con mejores resultados.

En los últimos diez años, se han producido numerosos estudios que buscan fundamentar la inclusión de prácticas de justicia restaurativa en el ámbito escolar.¹² Algunos autores incluso consideran a la escuela como el lugar ideal de su aplicación por encima del contexto de la justicia penal y criminal en donde nacieron estas prácticas.¹³

En el ámbito educativo, hay cierta confusión sobre lo que es y lo que no es la justicia restaurativa. Esta confusión puede crear resistencia a implementarla dentro de las aulas.

Empecemos por esbozar qué no es la justicia restaurativa.

- no es una práctica nueva
- no es solo un método disciplinario
- no es un borrón y cuenta nueva
- no es una actitud de tolerarlo todo o de ausencia de consecuencias



¹¹(Wachtel, 2013)

¹²(Johnson y Johnson, 2012)

¹³(Morrison y Ahmed, 2006)



- no es una pérdida de tiempo
- no puede ser impuesta desde afuera ni desde arriba
- no es una práctica aislada
- no es fácil porque no tolera incongruencias
- no es un proceso rápido
- nunca es producto de la casualidad

A partir de lo que no es la justicia restaurativa en la escuela, es posible sacar algunas conclusiones: es una práctica que lleva décadas integrada a escuelas y sistemas educativos en distintas partes del mundo; no es meramente un método disciplinario y, cuando lo es, conlleva siempre obligaciones, aprendizaje y consecuencias; debe ser vista de manera integral y permear en todas las áreas de la vida escolar; busca ser acogida y practicada por estudiantes, maestros y personal administrativo con la conciencia de que será un proceso no exento de retos y que verá resultados a mediano y largo plazo.

Con todo lo que es y lo que no es, mes con mes se acumulan estudios académicos que demuestran los beneficios que las prácticas restaurativas tienen en las comunidades escolares.

Justicia penal y justicia restaurativa

Uno de los cuestionamientos más comunes que suscita la justicia restaurativa es la relación que guarda con la justicia penal (en el ámbito educativo hablamos de métodos punitivos) y qué ventajas ofrece frente a ella.

Howard Zehr (2002) plantea que hay diferencias sustanciales entre ambas justicias que es importante aclarar para entender mejor a la aproximación restaurativa.





Justicia Penal

- el crimen es una ofensa contra la ley
- las ofensas generan culpabilidad
- la justicia exige que el Estado imponga castigos
- Eje central: dar su merecido al infractor



Justicia Restaurativa

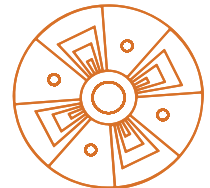
- el crimen es una ofensa contra las personas
- las ofensas generan obligaciones
- la justicia involucra a víctima, ofensor y comunidad para enmendar el daño
- Eje central: necesidades de la víctima y responsabilidad del agresor



Howard Zehr

A pesar de reconocer que las leyes son importantes, la justicia restaurativa pone a la persona al centro. No se buscan castigos ni culpables, sino obligaciones y responsabilidades. No es el Estado el que imparte justicia, sino la comunidad la que la construye.

La justicia restaurativa hace referencia a la existencia de los mecanismos necesarios en una comunidad para reconocer y reparar los daños causados, tomando en cuenta a todos los involucrados. Su finalidad es el restablecimiento de las relaciones, atender las necesidades de la víctima y buscar la reinserción del agresor a la comunidad. Para





esto, es necesario que quien realiza la ofensa se haga responsable de sus acciones y comprenda el daño que hizo a la víctima y al grupo. La participación de la comunidad es importante pues juega un papel crucial en la reconciliación y en la reparación del daño, ya que es ella el ámbito en el que pueden darse la reconciliación, el remordimiento y el perdón.¹⁴

Fundamentos y objetivos

A diferencia de la justicia penal, la justicia restaurativa considera a todos los involucrados y afectados por un hecho: las víctimas, los ofensores y las comunidades; busca atender a las necesidades de cada uno de ellos y, en la medida de lo posible, propiciar oportunidades de encuentro entre quienes están involucrados que les permitan construir soluciones viables y duraderas.

De acuerdo con Howard Zehr, en la medida en que sean claras las necesidades de todos los afectados, será posible atenderlas y los procesos resultarán más sustentables. Zehr¹⁵ percibe las siguientes necesidades:

a.Víctimas. Quizá la principal preocupación de la justicia restaurativa es que se satisfagan las necesidades de las víctimas, tradicionalmente olvidadas por los sistemas de justicia penal. Entre sus necesidades se encuentran las siguientes: información, control, reconocimiento y reparación del daño, restitución o reivindicación.

b.Ofensores. La justicia restaurativa es un proceso que motiva a los ofensores a comprender las consecuencias de sus acciones y a dimensionar el daño que causaron; esto les permite asumir responsabilidad por sus acciones y lograr corregir



¹⁴(Roseth et al., 2011)

¹⁵(Zehr, Mika y Umbreit, 1997)



su conducta. Necesitan el apoyo de la misma comunidad para lograr reintegrarse a la comunidad antes, durante y después de la reparación del daño.

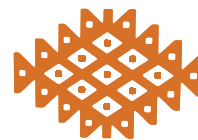
c.Comunidad. Puede y debe asumir un papel activo. Dentro de sus necesidades se encuentran la atención como víctimas, las oportunidades para fortalecer el sentido de pertenencia y cuidado los unos por los otros y la motivación para asumir sus responsabilidades en pro del bienestar de todos sus miembros.

Tomando en cuenta las necesidades de todos los involucrados, la justicia restaurativa se centra en la reparación del daño, teniendo en mente que las ofensas siempre conllevan obligaciones por parte del agresor y también por parte de la comunidad. Es necesario además buscar entender las causas de las transgresiones pues hay muchas que rebasan al agresor: injusticia social, desigualdad, pobreza, exclusión, entre otras.

Al involucrar al ofensor, la víctima y la comunidad, la justicia restaurativa crea oportunidades para aprender, permite dimensionar el impacto causado, busca reparar el daño y atender las necesidades de todos los implicados. En general, la reparación del daño puede darse de dos maneras: concreta y simbólica.¹⁶ No siempre es posible y/o suficiente reparar el daño materialmente. La reparación que se elija debe ser viable para el agresor y suficiente para la víctima.

Justicia restaurativa vs prácticas restaurativas

No todas las prácticas restaurativas se reducen a la justicia restaurativa. De acuerdo con Costello,¹⁷ la justicia restaurativa es reactiva, consiste en respuestas formales o informales ante hechos que rompen las reglas o violan la ley. Sin embargo, las prácticas



¹⁶(Costello et al., 2009)

¹⁷Costello, Wachtel y Wachtel, 2010b)



restaurativas incluyen también el uso de procesos que anteceden las transgresiones: son acciones que de manera deliberada promueven la construcción de relaciones sólidas y el sentido de comunidad. De esa manera, las prácticas restaurativas son un concepto más amplio que abarca a la justicia restaurativa pero incluyen también acciones preventivas.

Así, las prácticas restaurativas buscan, por un lado, fortalecer a la comunidad desde la prevención y, por otro, reparar el daño y restaurar las relaciones desde un enfoque reactivo. Las visiones que toman en cuenta solo la parte reactiva tienden a ser menos exitosas que aquellas que incluyen acciones preventivas.¹⁸

Prácticas restaurativas en la escuela

Existe la creencia equivocada de que la justicia restaurativa en la escuela es meramente un enfoque disciplinario. Sin embargo, involucrar a los alumnos en la toma de decisiones y permitirles asumir mayores responsabilidades, no sólo reduce los incidentes de indisciplina sino que también mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y construye un clima escolar propicio para el desarrollo de docentes y alumnos.¹⁹

Costello, Wachtel y Wachtel (2010) proponen una serie de prácticas restaurativas que pueden llevarse a cabo dentro de la escuela. Las opciones van desde la más informal, como las afirmaciones afectivas, hasta la más formal, que son las conferencias restaurativas.



¹⁸(Wachtel, 2013)

¹⁹(Costello et al., 2010b)

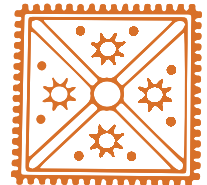


1. Afirmaciones afectivas: pueden ser usadas para reconocer logros, esfuerzo, colaboración y, en general, cualquier comportamiento deseable. Se aconseja que sean específicas e individuales.

2. Preguntas afectivas: el conflicto, los malos entendidos, las diferencias de expectativas, necesidades y opiniones están presentes en todas las relaciones humanas. Las preguntas afectivas permiten encontrar oportunidades de crecimiento en el conflicto.

3. Conferencias improvisadas: su finalidad es abordar un problema antes de que escale, involucrando de manera directa a los implicados. Se busca un diálogo breve en el que puedan expresar sus sentimientos, reconocer el impacto de sus palabras en los demás y tomar acciones al respecto.

4. Círculos: son, quizá, el mejor ejemplo de prácticas restaurativas. Simbolizan la fuerza que puede tener una comunidad a través de la palabra y el respeto. Los círculos pueden ser utilizados para abordar conflictos pero no se limitan a ello. Presentan





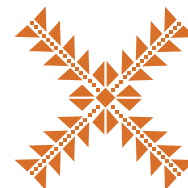
una versatilidad y una riqueza de usos que los maestros pueden explorar para fortalecer el sentido de comunidad y desarrollar en sus alumnos valores y habilidades indispensables para la vida en común. De esa manera, los círculos conllevan los dos enfoques de las prácticas restaurativas, tanto el preventivo como el reactivo.

5. Conferencias formales: son respuestas ante un daño causado. Se busca reunir a todos los involucrados y los afectados por el hecho: víctimas, ofensores, comunidad. Se dan bajo estricta planeación y acompañamiento de un facilitador. Deben ser organizadas con anterioridad y los participantes deben ir de manera voluntaria y conocer previamente el contenido de la reunión. Son siempre aproximaciones reactivas.

 Preguntas CLAVE 

A quien sufrió el daño	A quien lo cometió
• ¿Cómo te afectó lo que pasó? ¿Le afectó a alguien más? • ¿Qué pensaste cuando te diste cuenta de lo que había pasado? • ¿Qué ha sido lo más difícil para ti de este hecho? • ¿Qué crees que necesita pasar para que las cosas mejoren?	• ¿Qué fue lo que pasó? • ¿Qué estabas pensando en ese momento? • ¿Qué has pensado desde entonces? • ¿A quién afectó lo que hiciste? ¿de qué manera? • ¿Qué crees que debes hacer para reparar el daño que causaste?

International Institute for Restorative Practices





En el ámbito escolar, las prácticas de justicia restaurativa consideran varios factores para su implementación, tales como la creación de un ambiente de cooperación entre los miembros de la comunidad que les permita reconocerse como parte de ella; el uso de mecanismos pacíficos de resolución y transformación de conflictos; la posibilidad de crear espacios que permitan alcanzar acuerdos y la promoción de valores cívicos que favorezcan que los miembros del grupo tiendan y accedan al bien común.²⁰

Estos cuatro aspectos resultan primordiales para poder implementar en las escuelas prácticas restaurativas. Dentro de ellos la cooperación es fundamental, pues es la condición necesaria para que un grupo busque resolver conflictos y pueda llegar a acuerdos. Autores, como Deutsch (2006), señalan que los grupos interactúan desde dos perspectivas que los hacen interdependientes, que son la cooperación y la competencia. La cooperación es un tipo de interdependencia positiva en el que los individuos perciben que pueden alcanzar sus metas únicamente en la medida en que los otros miembros del grupo las alcancen también. En cambio, la competencia es un tipo de interdependencia negativa en el que los individuos perciben que pueden alcanzar sus objetivos solamente en la medida en que el resto del grupo fracase en alcanzar los suyos.

Desde ese punto de vista, Johnson y Johnson (2012) sostienen que un ambiente cooperativo es capaz de identificar metas comunes, de preocuparse por los intereses y necesidades de todos los miembros del grupo, de promover una mayor comprensión y una mejor comunicación entre sus integrantes y de construir relaciones basadas en la confianza y la responsabilidad. Los individuos que cooperan tienden a considerar que todas las personas merecen respeto y un trato digno, y a ampliar el concepto que



²⁰(Johnson y Johnson, 2012)



tienen de comunidad.²¹ Por el contrario, un ambiente que promueve la competencia está basado en la desconfianza, el interés personal, la falta de comunicación y la incapacidad de sus miembros de trazar objetivos comunes. Sus integrantes suelen tener una visión extremadamente reducida de comunidad.

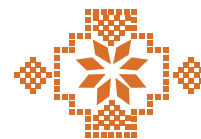
Las prácticas restaurativas deben apuntar a ampliar el sentido de comunidad, permitiendo a estudiantes y docentes descubrir y respetar la dignidad de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar.

Castigar o restaurar

Una de las cuestiones centrales que las comunidades educativas deben resolver es cómo abordar los conflictos y los actos de indisciplina cuando surgen. Según Costello, Wachtel y Wachtel,²² ante una falta cometida la sociedad suele plantearse dos tipos de respuestas: punitiva y permisiva.

Tradicionalmente, maestros y autoridades escolares han pensado que los métodos punitivos son más eficaces para enfrentar las faltas. De esa manera, se cree que castigos severos y ejemplares inhiben transgresiones futuras; sanciones drásticas previenen que otros quieran reproducir conductas indeseables; respuestas duras ratifican el control y la autoridad que los docentes tienen y deben conservar.

A partir de estas premisas, la creencia de que el castigo cambia el comportamiento es la base de las políticas de disciplina en las escuelas. Sin embargo, cada vez se cuenta con mayor evidencia que sostiene que las respuestas punitivas en las



²¹(Opotow, Gerson y Woodside, 2005)

²²(Costello et al., 2010b)



escuelas no mejoran la disciplina ni fortalecen las comunidades. Cuando los alumnos son castigados, suelen verse a sí mismos como víctimas y pierden la oportunidad de reconocer el daño que causaron. De esa manera, el castigo les permite mantenerse pasivos y evadir la responsabilidad por lo que hicieron. El castigo (enfoque punitivo) y la permisividad (ausencia de reglas y consecuencias) coinciden en que ninguno logra que el agresor se comprometa y busque reparar el daño.²³

Para poder abordar las faltas es indispensable separar el hecho de la persona: se rechaza la acción, no a la persona, y se confía en que el cambio de conducta es posible si el ofensor asume la responsabilidad del hecho. Formar individuos responsables de sus actos es una de las aspiraciones más nobles de la educación; las prácticas restaurativas contribuyen a ello.

En la medida en la que cada alumno y cada maestro asuman la responsabilidad de sus actos, palabras, omisiones será posible construir comunidades sólidas que trabajen por el bien común y por una cultura de paz.

Contrarias a las prácticas restaurativas, las acciones centradas en exacerbar la vigilancia y el castigo, como cámaras, detectores de metales, policías y revisiones periódicas de mochilas no han demostrado una mejora en la disciplina en las escuelas ni una disminución clara de la violencia escolar.²⁴ Por el contrario, estudios realizados en escuelas aseguran que estrategias de disciplina enmarcadas en la justicia restaurativa suelen tener consecuencias positivas en los diferentes miembros de la comunidad escolar.²⁵



²³(Costello et al., 2010b)

²⁴(Kupchik y Monahan, 2006)

²⁵(Payne y Welch, 2013)



Ante los métodos tradicionales para hacer frente a los problemas de disciplina que promueven la expulsión, la estigmatización, el aislamiento y el castigo para aquellos que transgreden las normas, la justicia restaurativa reconoce la indisciplina como una oportunidad de concientizar a la comunidad entera sobre la importancia de las relaciones y el daño que cada uno de ellos puede causar en las mismas.²⁶

La justicia restaurativa no es ni un enfoque permisivo que carece de consecuencias y responsabilidad ni un enfoque punitivo que castiga perdiendo la oportunidad de aprender y crecer a partir de los errores. Es un enfoque que no señala ni estigmatiza, sino que repara y reintegra. Se centra en la responsabilidad, no en la culpa, ve individuos, no sólo reglamentos.

Las consecuencias se distinguen del castigo en que este último es impuesto, por lo general, con la intención de reprender y dar una lección a quien ha cometido una infracción o una falta; suele no tener una conexión lógica con lo sucedido. Una consecuencia, por otro lado, es un efecto o resultado natural de un hecho que busca responsabilizar al ofensor de la reparación del daño causado. El castigo recae en el control externo. La consecuencia apela a la auto regulación y el compromiso.²⁷

Ante el fracaso de la sanción en el ámbito escolar como mecanismo para controlar la violencia y mejorar la disciplina es necesario apostarle a la prevención, a estrategias que fortalezcan la vida comunitaria enfocadas a reconocer el impacto de las acciones en cada miembro de la comunidad, a acentuar la responsabilidad individual y grupal, a reconocer la oportunidad de crecimiento y aprendizaje que representan las relaciones interpersonales, a confiar en que cada individuo es capaz de dimensionar su voz y sus acciones y a reconocer el valor de la cooperación para alcanzar un



²⁶(Schiff, 2013)

²⁷(Costello, Wachtel y Wachtel, 2010a)



pleno desarrollo.²⁸ Desde esta perspectiva resulta indispensable el esfuerzo por crear dentro de las escuelas espacios que, como las asambleas escolares, apunten a la prevención y al fortalecimiento del tejido social y la vida comunitaria.

Conclusiones

El proceso de la justicia restaurativa no pertenece a las autoridades sino a la comunidad. Pretende promover cambios orientados a prevenir que otros sufran daños similares y a fomentar una intervención oportuna para atender las necesidades de las víctimas y buscar la responsabilidad activa de los ofensores.²⁹

El uso sistemático de prácticas restaurativas tiene un impacto acumulativo y crea una cultura escolar que, de manera consistente, promueve y desarrolla empatía, reflexión y responsabilidad.³⁰

Dentro de la escuela, la justicia restaurativa no se usa únicamente para construir comunidad. Ha sido implementada con gran éxito para abordar problemas de indisciplina, mal comportamiento e incluso de delincuencia.³¹ Desde este punto de vista, la indisciplina es vista como una falta hacia la relación entre los miembros del grupo y a la comunidad.³²

Las prácticas restaurativas, donde se incluyen las asambleas de grupo, son un modo de ser en comunidad, de relacionarnos, de abordar problemas, de llegar a acuerdos, de buscar soluciones.



²⁸(Johnson y Johnson, 2009)

²⁹(Zehr et al., 1997)

³⁰(Wachtel, 2013)

³¹(Chmelynski, 2005)

³²(Morrison y Ahmed, 2006)

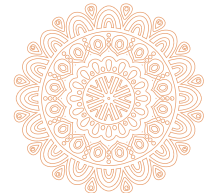


Son un modo de ser que asume que hay y habrá conflictos, pero que prepara a sus integrantes para crecer a partir de ellos, para aprender en lugar de negar, para reintegrar en lugar de excluir, para escuchar en lugar de condenar, para confiar en lugar de sospechar.

Es un modo de ser que busca estar presente en el día a día, en la vida cotidiana de las comunidades y no únicamente cuando se rompen las reglas o se buscan sanciones: busca impregnar todas las interacciones de la vida en común.

Referencias

1. Aristóteles. (1994). *Ética a Nicómaco* (14th ed.). Mexico: Porrúa.
2. Chmelynski, C. (2005). Restorative Justice for Discipline with Respect. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(1), 17–20.
3. Costello, B., Wachtel, J., y Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook: For teachers, disciplinarians and administrators*. International Institute for Restorative Practices.
4. Costello, B., Wachtel, J., y Wachtel, T. (2010a). Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning. International Institute for Restorative Practices.
5. Costello, B., Wachtel, J., y Wachtel, T. (2010b). *The restorative circles in schools: building community and enhancing learning*. International Institute for Restorative Practices.
6. Deutsch, M. (2006). A framework for thinking about oppression and its change. *Social Justice Research*, 19(1), 7–41.
7. Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37–51.
8. Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2012). Restorative justice in the classroom: Necessary roles of cooperative context, constructive conflict and civic values. *Negotiation and Conflict Management Research*, 5(1), 4–28.
9. Kupchik, A., y Monahan, T. (2006). The New American School: preparation for post-industrial discipline. *British Journal of Sociology of Education*, 27(5), 617–631.
10. Morrison, B., y Ahmed, E. (2006). Restorative justice and civil society: Emerging practice, theory, and evidence. *Journal of Social Issues*, 62(2), 209–215.





11. Opotow, S., Gerson, J., y Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion: Theory for teaching peace. *Theory into Practice*, 44, 303–318. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_4
12. Payne, A. A., y Welch, K. (2013). Restorative justice in schools: The influence of race on restorative discipline. *Youth & Society*, 0044118X12473125.
13. Roseth, C. J., Pellegrini, A. D., Dupuis, D. N., Bohn, C. M., Hickey, M. C., Hilk, C. L., y Peshkam, A. (2011). Preschoolers' bistrategic resource control, reconciliation, and peer regard. *Social Development*, 20(1), 185–211.
14. Schiff, M. (2013). Dignity, disparity and desistance: Effective restorative justice strategies to plug the "school-to-prison pipeline." In Center for Civil Rights Remedies National Conference. Closing the School to Research Gap: Research to Remedies Conference. Washington, DC. Consultado en: <http://civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/state-reports/dignity-disparity-and-desistance-effective-restorative-justice-strategies-to-plug-the-201cschool-to-prison-pipeline/schiff-dignity-disparity-ccrr-conf-2013.pdf>
15. Wachtel, T. (2013). Defining restorative. International Institutes for Restoratives Practices. Consultado El, 15. Consultado en: <http://thaichristianfoundation.org/wp-content/uploads/2013/05/Defining-Restorative.pdf>
16. Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice (Vol. 266). Good books Intercourse, PA. Consultado en: <http://neekaan.com/TheLittleBookofRestorativeJustice.pdf>
17. Zehr, H., Mika, H., y Umbreit, M. (1997). Restorative justice: The concept. *Corrections Today*, 59, 68–71.





Las asambleas de grupo como construcción de comunidad

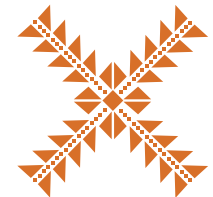
Victoria Ocejo y Ana Paula Hernández R.

Las relaciones humanas son el espacio en donde crecemos y nos desarrollamos, representan nuestra mejor y quizá única oportunidad de humanizarnos. El encuentro con el otro es fuente de nuestras mayores alegrías, pero a veces nos impone los más grandes retos.

Parecería que nos relacionamos de manera natural y, sí, tendemos a crear vínculos con aquellos a quienes tenemos cerca. Sin embargo, no siempre construimos esos lazos de la mejor manera: huimos del conflicto, somos intolerantes a las críticas, nos cuesta trabajo buscar soluciones a los problemas interpersonales, juzgamos, no expresamos nuestros sentimientos, tomamos partido, nos aislamos, agredimos, somos indiferentes ante el dolor de los demás...

Crecemos entendiendo el conflicto como pelea cuando una pelea no es más que un conflicto que no supimos resolver a tiempo. Crecemos pensando que juzgar y tomar partido es lo que se espera de nosotros, que hablar de nuestros sentimientos nos hace débiles y que los conflictos tienen una solución que siempre beneficia a uno y perjudica al otro.

Dentro de la educación para la paz existen varias estrategias que permiten contribuir a construir al interior de las escuelas una cultura de paz. Entre las herramientas más sobresalientes se encuentran las asambleas de grupo,³³ (Freinet, 1996), llamadas también círculos restaurativos,³⁴ círculos proactivos³⁵ y consejos cooperativos,³⁶ entre otros.



³³(Freinet, 1996)

³⁴(Vaandering, 2010)

³⁵(Costello, Wachtel y Wachtel, 2010)

³⁶(Freinet, 1972)



El valor de estos círculos recae en ofrecer la posibilidad a cada miembro de la comunidad de crear dentro de la escuela espacios seguros de diálogo, reflexión, tolerancia y participación. Las asambleas de grupo han probado ser un vehículo que promueve el respeto a los derechos humanos, fomenta la transformación creativa de conflictos y consolida el sentimiento de pertenencia a una comunidad a través de la participación y el diálogo.³⁷

Las asambleas de grupo o círculos restaurativos son la oportunidad para aprender, desde las aulas, a relacionarnos mejor. Parten de la premisa de que niños y jóvenes pueden, a través de la práctica, aprender que el respeto, la tolerancia y el diálogo crean comunidades sólidas e individuos comprometidos.

Las asambleas buscan ser un espacio seguro de diálogo y confianza en el que maestros y alumnos pueden hacer propuestas, resolver problemas, llegar a acuerdos, disentir, escuchar y aprender a reconocer lo bueno en quienes los rodean.

Fundamentos

Existen varios referentes que sustentan la práctica de las asambleas de grupo como un mecanismo eficiente de educación para la paz ante la violencia y el acoso escolar. Dos de los más relevantes son la escuela moderna francesa, basada en la propuesta de Celestin Freinet y las prácticas de justicia restaurativa.

A. Celestin Freinet y la escuela moderna francesa

Freinet fue un pedagogo francés que revolucionó la educación durante la primera mitad del siglo XX.³⁸ Maestro de profesión, parte de una profunda crítica a lo que él



³⁷(Hantzopoulos, 2013)

³⁸(Jobin, 2013)



llama las bases escolásticas de la escuela tradicional³⁹ para plantear horizontes que puedan llevar a niños y jóvenes a alcanzar un desarrollo pleno.

Para Freinet, la educación tradicional se ha dedicado a promover la obediencia y la memorización, manteniendo a los alumnos al margen de un verdadero crecimiento y aprendizaje, produciendo ciudadanos dóciles y serviles. Bajo esta premisa, la escuela tradicional está lejos de formar ciudadanos conscientes y responsables. En palabras del autor, si queremos formar hombres, debemos dejar de educarlos como esclavos.⁴⁰ Es necesario, por tanto, educar en y para la libertad, la cooperación y la vida en comunidad, ya que “no es con hombres arrodillados como se pone de pie a la democracia.”⁴¹

Otra de las debilidades de la escuela tradicional es que ya no interesa a los alumnos porque no se inscribe en su mundo ni responde a sus inquietudes (Freinet, 2002). Para hacer frente a esta amenaza, es necesario retomar la visión de la educación como la promotora del crecimiento del individuo hacia la plena eficacia de su ser, anclada siempre en su propia experiencia, pero abierta, a su vez, al mar de posibilidades que le plantea la vida.⁴²

Freinet (2002) critica también a los maestros de la escuela tradicional por explicar lo que el alumno ni siquiera se ha preguntado. Esa actitud desvincula a los estudiantes de su entorno y vacía de sentido y finalidad a la enseñanza.

Con el claro propósito de contrarrestar las debilidades que percibía en la escuela tradicional, a lo largo de su vida como maestro Freinet desarrolló las técnicas de la escuela moderna francesa, que son un conjunto de herramientas que buscan que los



³⁹(Freinet, 1972)

⁴⁰(Freinet, 1996)

⁴¹(Freinet, 1972, p.72)

⁴²(Freinet, 1969)



alumnos tomen las riendas de su aprendizaje acompañados de una comunidad sólida y participativa, asesorados por los maestros. El objetivo principal de sus técnicas es formar individuos ricos en posibilidades (Freinet, 2002). La condición necesaria para alcanzar dicho objetivo es lograr un balance entre el estado salvaje y la domesticación, entre la anarquía y la sumisión. Ese equilibrio se encuentra, justamente, en la vida en comunidad.⁴²

Las asambleas de grupo, propuestas por Freinet, son una reunión periódica de un grupo constituido cuya finalidad es construir y fortalecer el papel de cada individuo dentro de la comunidad escolar para dotar de significado su voz y para resaltar su capacidad de llegar a acuerdos y de apegarse a sus compromisos. Son una herramienta valiosa no solo para resolver conflictos sino también para que cada alumno se sitúe ante sus responsabilidades y ante las consecuencias de sus actos, de cara siempre a la comunidad. La asamblea es una reunión en la que alumnos y maestros tienen la oportunidad de poner en práctica valores democráticos como la escucha, el entendimiento y la cooperación, lo que da como resultado la formación de ciudadanos conscientes, responsables y valerosos.⁴³

La participación de adultos y maestros en las asambleas permite que crezca la confianza entre ambos, confianza que incita a cada quien a expresarse con libertad y respeto, y que promueve, también, que los problemas se manifiesten a la luz del día y que puedan ser comprendidos y resueltos con justicia para el bien de todos.⁴⁴

Freinet plantea la cooperación como el marco necesario para la consolidación de la vida en comunidad. Es la actitud cooperativa la que permite el desarrollo máximo de la personalidad de cada alumno, lo impulsa a vincularse con su entorno y a lograr un



⁴²(Freinet, 1992)

⁴³(Freinet, 1972)

⁴⁴(Freinet, 1994)



equilibrio entre sus cualidades intelectuales, emocionales y sociales. En ese sentido, dentro de las funciones principales de la asamblea de grupo Freinet (1996) reconoce las siguientes:

- El restablecimiento de la relación con los otros y con el mundo a través de la restitución del diálogo,
- La posibilidad de situarse en relación con los demás, promoviendo un balance entre la autonomía y la comunidad, y
- Sustituir la acción del adulto por la del grupo de niños y jóvenes, acentuando la cooperación y la responsabilidad.

B. Prácticas de justicia restaurativa

Además de la pedagogía propuesta por Celestin Freinet, las asambleas de grupo encuentran fundamento en la justicia restaurativa. Como se mencionó en el apartado anterior, en los últimos años se han producido numerosos estudios que buscan fundamentar la inclusión de prácticas de justicia restaurativa en el ámbito escolar.⁴⁵

La justicia restaurativa se centra en la reparación del daño causado al interior de un grupo entre varios de sus miembros, de la relación entre dos individuos o de la relación existente entre dos grupos. Cualquier intervención de justicia restaurativa tiene que hacer frente principalmente a dos asuntos: Por un lado, resolver conflictos pasados que sigan latentes en la comunidad, impidiendo su pleno bienestar y, por el otro, cuando se trata de comunidades que van a permanecer juntas, crear las condiciones necesarias para mantener ambientes de cooperación que promuevan la resolución de futuros conflictos cuando ocurran. Para que esto sea posible, Johnson & Johnson (2012) sugieren cuatro condiciones necesarias:



⁴⁵(Johnson y Johnson, 2012)



- Debe ser posible identificar víctimas y agresores,
- La participación de víctimas y agresores debe ser voluntaria,
- Todas las partes deben ser capaces de involucrarse en un diálogo seguro y
- Debe estar presente un mediador o facilitador que posibilite el diálogo y brinde apoyo cuando sea necesario.

La finalidad de la justicia restaurativa es el restablecimiento de las relaciones y la reinserción del agresor a la comunidad, para esto es necesario que quien realiza la ofensa se haga responsable de sus acciones y comprenda el daño que hizo a la víctima y al grupo. La participación de la comunidad es importante pues juega un papel crucial en la reconciliación y en la reparación del daño, ya que es ella el ámbito en el que pueden darse la reconciliación, el remordimiento y el perdón.⁴⁶

La reconciliación permite reconocer la pertenencia a una misma comunidad, el remordimiento o el reconocimiento del daño causado es la aceptación de las consecuencias, y las heridas que un comportamiento ha provocado a una persona o comunidad y el perdón conducen al entendimiento e, incluso, a la compasión hacia el agresor. Ahora bien, para De Waal⁴⁷ el perdón no minimiza ni justifica el daño causado ni niega la responsabilidad sobre las acciones. El agresor puede ser perdonado sin ser excusado de sus actos ni ser liberado de las consecuencias que estas traigan. No obstante, el perdón suele dar a la víctima la paz necesaria para seguir adelante.

En el ámbito escolar, las prácticas de justicia restaurativa consideran varios factores como la creación de un ambiente de cooperación entre los miembros de la comunidad que les permita reconocerse como parte de ella; el uso de mecanismos pacíficos



⁴⁶(Roseth et al., 2011)

⁴⁷(Benbenishty y Astor, 2005)



de resolución y transformación de conflictos; la posibilidad de crear espacios que permitan alcanzar acuerdos y la promoción de valores cívicos que favorezcan que los miembros del grupo tiendan y accedan al bien común.⁴⁸

Para la realización de las asambleas de grupo, la justicia restaurativa representa un fundamento incomparable, pues está basada en la cooperación que reconoce a cada individuo como miembro insustituible de una comunidad. Toma en cuenta la confianza y la capacidad de tender al bien común como motor para alcanzar acuerdos y sienta la base para crear espacios permanentes de diálogo que resuelvan no sólo conflictos pasados sino que le aseguren a cada integrante de la comunidad que existen los mecanismos necesarios para reparar el daño que pueda causarse en el futuro.

Los círculos restaurativos, como los llama Vaandering (2010), coinciden con las asambleas propuestas por Freinet en ser ese espacio de responsabilidad en el que cada persona dimensiona el poder de su voz y responde por sus actos frente a su comunidad y, a su vez, la comunidad tiende puentes que restablezcan las relaciones entre sus miembros.

Johnson y Johnson (2012) distinguen varios momentos y objetivos de las negociaciones restaurativas que fortalecen la vida en comunidad:

- Exponer qué se quiere,
- Describir cómo se siente,
- Explicar las razones por las que se quiere y se siente así,
- Visibilizar y reconocer el daño si es que lo hay,



⁴⁸(Johnson y Johnson, 2012)



- Escuchar las perspectivas de los demás y tratar de resumirlas, puesto que escuchar a los demás aumenta el sentido de pertenencia y la capacidad de comprender al otro.⁴⁹
- Buscar al menos tres soluciones que promuevan el bien de todos los involucrados,
- Elegir la que más beneficios traiga a la comunidad y sus integrantes, y
- Comprometerse públicamente a llevarla a cabo.
- Dentro de la escuela, la justicia restaurativa no se usa únicamente para construir comunidad. Ha sido implementada con gran éxito para abordar problemas de indisciplina, mal comportamiento e incluso de delincuencia.⁵⁰

Desde este punto de vista, la indisciplina es vista como una falta hacia la relación entre los miembros del grupo y a la comunidad.⁵¹

Descripción

La asamblea de grupo, tal como la propuso Celestin Freinet (1972), es una reunión periódica y estructurada que busca que los alumnos tengan la oportunidad de encontrar soluciones, tomar decisiones, hacerse responsables de sus actos, resolver conflictos y fomentar la participación democrática dentro de la escuela.⁵² Al impulsar el diálogo y la participación se favorece el sentido de pertenencia y disminuyen, como consecuencia, los índices de violencia al interior de las escuelas.⁵³ De ese modo, las asambleas buscan contribuir a la construcción de un clima escolar saludable que permita no solo el aprendizaje sino el crecimiento y el desarrollo de cada miembro de la comunidad.



⁴⁹(Bickmore, 2011)

⁵⁰(Chmelynski, 2005)

⁵¹(Morrison y Ahmed, 2006)

⁵²(Bickmore, 2011)

⁵³(Phaneuf, 2006)



La asamblea es un espacio en el cual cada alumno es el actor principal de su vida porque está involucrado en su propio crecimiento y aprendizaje. Siguiendo los lineamientos de la justicia restaurativa, la asamblea o los círculos restaurativos, promueven el desarrollo de capacidades y habilidades como el entendimiento, la escucha, la aceptación, la argumentación, la comprensión, el discernimiento, la responsabilidad, el diálogo y el pensamiento crítico.⁵⁴

Para Freinet (1996), la asamblea es la oportunidad perfecta para que los alumnos se involucren con el rumbo tanto de su salón de clases como de su escuela y experimenten roles que les permitan desarrollar capacidades distintas dentro y fuera del aula. Las asambleas, por tanto, combaten la pasividad que algunos alumnos presentan, promoviendo así la cooperación y la colaboración. Esta interacción abre nuevas posibilidades permitiendo descubrir otros horizontes en la clase y en el sistema escolar.

Según lo previsto por Freinet, para la realización de una asamblea es necesario que los alumnos y el maestro estén “sentados en círculo”, acentuando el plano de igualdad.

El maestro, durante la reunión, renuncia al papel de juez y cede a los alumnos la responsabilidad. Son ellos quienes toman las riendas de la reunión, seleccionan los temas a tratar, guardan el orden y buscan llegar a acuerdos. Según lo planteado por Freinet, para que el diálogo sea posible cada persona debe tener el derecho y el deber de contestar.



⁵⁴(Vaandering, 2010)



Los círculos promueven la confianza y el conocimiento mutuo, permiten la toma de decisiones conjunta, las discusiones abiertas y acentúan la equidad entre todos los participantes. Aunado a eso, el círculo permite a sus integrantes verse a los ojos, permite dimensionar el peso que tiene una disculpa, el reconocimiento de un daño o la manifestación de un agradecimiento.



Proyecto Paz





Para los alumnos de secundaria, la asamblea es un espacio en el que pueden descubrir y desarrollar su identidad y su relación con el grupo. En palabras de los propios alumnos:





Objetivos de la asamblea de grupo

Las asambleas pretenden ser un espacio seguro de diálogo que se instituya en las escuelas de manera permanente. Es una reunión periódica que sostiene cada grupo con su maestro u orientador y que puede ser ampliada a la generación, al consejo de maestros, a los padres de familia y a la comunidad escolar entera. Entre sus objetivos principales se encuentran:

- Promover la participación y el sentido de pertenencia a través del diálogo;
- Implementar y practicar formas más empáticas y eficientes de comunicación;
- Resolver conflictos antes de que escalen a episodios de violencia;
- Fomentar la responsabilidad de cada alumno;
- Incrementar el sentido de comunidad;
- Descubrir que nadie está solo con sus problemas;
- Dimensionar el daño causado cuando se actúa mal;⁵⁴
- Mejorar la convivencia escolar;
- Permitir prácticas como la escucha, la argumentación y la búsqueda de acuerdos y consensos;
- Reconocer la capacidad que tienen los alumnos para alcanzar y mantener acuerdos; y
- Contribuir a la disminución de la violencia escolar.⁵⁵ (Cremin, 2010).



Características de la asamblea de grupo

Temporalidad. Decía Freinet (2002) que es caminando como se aprende a caminar. Para que cualquier práctica rinda frutos y logre cambiar conductas es fundamental

⁵⁴(Macready, 2009)

⁵⁵(Cremin, 2010)



la constancia. En el caso de la asamblea, se propone asignar un tiempo fijo que sea respetado dentro del horario de cada grupo. Freinet propuso originalmente las asambleas cada semana, siempre los viernes. Sin embargo, los tiempos y horarios pueden adaptarse de acuerdo a las necesidades y condiciones de cada contexto escolar.

En el caso de las asambleas realizadas en las escuelas públicas de Toluca durante el año escolar 2014-2015, se realizaron cada 15 días con el fin de afectar lo menos posible los tiempos de clase de los profesores y tenían una duración máxima de 50 minutos.

Espacio. Es importante buscar un lugar en donde los alumnos y maestros puedan sentarse en círculo con la finalidad de verse a los ojos al momento de hablar. Esto hace posible que aumente la empatía y la comprensión del otro y que mejoren el diálogo y la comunicación. Las seis secundarias públicas en donde se implementó el proyecto contaban con salones de usos múltiples en donde fue posible acomodar las sillas en círculo para cada asamblea.

Reglas de comunicación. Tanto desde la óptica de la justicia restaurativa como desde la propuesta de Freinet, es necesario respetar reglas básicas que garanticen la seguridad física, emocional y social de todos los participantes.⁵⁶ Por esta razón, para que la asamblea sea un lugar seguro que propicie el diálogo, es indispensable que maestros y alumnos se apeguen a ciertas reglas de comunicación que pueden ser discutidas previamente a la instauración de la asamblea, de tal modo que todos los involucrados reconozcan el beneficio de seguirlas. Para Freinet, las asambleas son reuniones con gran potencial, mas no están exentas de riesgos. El éxito de las



⁵⁶(Johnson & Johnson, 2012)



reuniones depende, en gran medida, de que todos los involucrados respeten las reglas y de que estas puedan permear al resto de la comunidad escolar y se conviertan en el modo de comunicarse dentro y fuera del aula. Se recomienda iniciar el proyecto revisando estas reglas, que sean los alumnos y sus profesores quienes determinen su valor y consideren su pertinencia. Entre las reglas sugeridas se encuentran las siguientes:

REGLAS BÁSICAS DE COMUNICACIÓN

- Decir siempre la **verdad**.
- Levantar la mano y **esperar** el turno.
- Hablar siempre en primera persona y solo de lo que me **conste**.
- **Ver** a los ojos a la persona con la que hablo.
- Se trata **un** problema a la vez.
- Discutir sobre el **asunto**, no sobre las personas.
- Participar para **proponer** acuerdos y soluciones.
- Respetar los acuerdos y **cumplir** los compromisos.
- Hacerse **responsables** de sus palabras y acciones.
- No hablar de quien no está **presente**.

Proyecto Paz.





Papel del maestro en la asamblea

La influencia que ejerce un maestro en la vida de sus alumnos es innegable, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Más allá de los contenidos de las materias que imparten, los maestros modelan una forma de ver el mundo, una manera de enfrentarse con la realidad, un modo de valorar la vida, una búsqueda de sentido que da cabida a los sueños y expectativas que van a permitir (o impedir) que cada uno de sus alumnos se construya a sí mismo. Su influencia perdura en el tiempo más allá de los años escolares.

Por estas razones, la presencia de maestros y orientadores es fundamental dentro de la asamblea. Su participación debe estar orientada al diálogo y al consenso y debe servir de modelo para los alumnos. Es indispensable, por tanto, que sea el primero en cumplir las reglas de comunicación. Su papel es cuidar emocionalmente a los niños promoviendo el respeto, la escucha y la búsqueda de soluciones y acuerdos.⁵⁷

Dentro de las actitudes que son deseables que los maestros desarrollen para el éxito del programa de educar para la paz se encuentran:

- **Ser uno más.** Ceder el control sin que ello implique perder respeto o autoridad. Es la oportunidad de mirar a sus alumnos desde otro punto de vista, de verlos tomar las riendas de sus decisiones y acuerdos, de escucharlos disentir y proponer y reconocer su capacidad de desempeñar distintos roles y asumírselos con responsabilidad.⁵⁸
- **Votar y proponer acuerdos.** Recordar a los alumnos que más allá de los lamentos y los conflictos, está en sus manos la posibilidad de solucionarlos y transformar así su comunidad. La asamblea es una oportunidad para que el maestro les enseñe a sus



⁵⁷(Johnson, Burke, y Gielen, 2011)

⁵⁸(Freinet, 1972)



alumnos a valorar el poder del consenso y también el recurso valioso de estar en desacuerdo cuando hay razones para estarlo. El maestro debe estar consciente de la gran influencia implícita que tiene su presencia en el grupo y saber que su voto y su voz pueden pesar más que los de cualquier otro participante, por esta razón es importante que maneje su voto con cautela.

- **Cuidar emocionalmente a los alumnos.** La asamblea, al dar la oportunidad de hablar sobre conflictos y emociones, puede ser un espacio de vulnerabilidad para los alumnos. Los adultos presentes, en especial el maestro, tienen que velar para que prevalezcan el respeto y la búsqueda de entendimiento. Para esto es fundamental el cumplimiento de las reglas básicas de comunicación que se expusieron anteriormente.⁵⁹

- **Tener disponibles los cuadernos para sus alumnos y alentarlos a utilizarlos.** En las asambleas se utilizan tres cuadernos, uno sobre elogios, otro sobre lamentaciones y un tercero sobre propuestas. En ellos los alumnos escriben los temas a tratar en las asambleas.

- **Escribir en los cuadernos de propuestas, elogios, agradecimientos y lamentos.** La asamblea es un espacio de todos los miembros del grupo, incluido, por supuesto, el maestro. Es importante que el maestro sienta precedente al usar los cuadernos, elogiando, agradeciendo, proponiendo y lamentando cuando sea necesario, si no abusar del recurso.

Ventajas de la asamblea de grupo

Tanto desde el punto de vista de Freinet como desde las prácticas de justicia restaurativa, la asamblea es un espacio de cooperación que presenta muchas ventajas dentro del entorno escolar:



⁵⁹(Payne, 2008)



- Ofrece un tiempo y un espacio para solucionar conflictos y comunicar emociones. Al tener un tiempo definido, los alumnos saben esperar el momento apropiado para externar opiniones y conflictos. De esa manera, será mejor aprovechado el tiempo que se le dedique a cada materia ya que no habrá interrupciones, a menos que se presente un problema que resulte impostergable.⁶⁰
- Entre **más alta sea la participación de los alumnos** en la asamblea y mejor sea la calidad de los comentarios de los maestros, más se facilitará la **participación democrática y el sentido de pertenencia**.
- La participación en la asamblea fortalece la **autonomía y la responsabilidad** de cada alumno.⁶¹
- Hace **énfasis en la cooperación** y en la vida en comunidad porque nadie está solo con sus problemas; además, permite reconocer que un problema entre dos alumnos afecta el bienestar del grupo entero.
- Da la oportunidad de **transformar y resolver conflictos** antes de que puedan convertirse en episodios violentos.
- Cuando ha habido daño, es el espacio ideal para **reconocerlo y repararlo**.⁶²
- Es una práctica democrática que fortalece el **sentimiento de comunidad**.
- Al **estrechar los lazos** de la comunidad, tiende a rechazarse la violencia.⁶³

Conclusiones

Para Kant (1975), nuestra forma de ver el mundo impone las reglas del juego a la realidad. De ahí la importancia de darle a cada miembro de la comunidad escolar las herramientas necesarias para ver el mundo con otros ojos, para entender los conflictos como oportunidades de crecimiento, para reconocer la dignidad humana



⁶⁰(Freinet, 2002)

⁶¹(McCluskey et al., 2008)

⁶²(Vaandering, 2010)

⁶³(Riesterberg, 2012)



en sí mismos y en cada uno de sus semejantes, para asumir la responsabilidad de no ser espectador, para reconocer el peso y el valor de su voz y su palabra, en pocas palabras, para descubrir el potencial inmenso de ser una pieza clave en la construcción de una cultura de paz dentro del entorno escolar.

La práctica de las asambleas de grupo les abre a estudiantes y a maestros por igual las puertas de una cultura democrática en la que se valore y promueva la participación de cada uno y en la que, dentro de una comunidad reducida, se descubran tanto el desafío que impone lograr un consenso como la satisfacción enorme de alcanzar acuerdos.

Por último, la oportunidad de reconocer el daño causado y la posibilidad de repararlo es el camino para aprender de los propios errores y crecer con ellos, es el balance entre hacerse responsable de los actos y sus consecuencias, remediar las faltas y poder restablecer y reconstruir relaciones en el seno de una comunidad.

Referencias

1. Benbenishty, R., y Astor, R. A. (2005). School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender. Oxford University Press. Consultado en: <https://books.google.com/>
2. Bickmore, K. (2011). Keeping, making, and building peace in school. Social Education, 75(1), 40–44.
3. Chmelynski, C. (2005). Restorative Justice for Discipline with Respect. Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 71(1), 17–20.
4. Costello, B., Wachtel, J., y Wachtel, T. (2010). The restorative circles in schools: building community and enhancing learning. International Institute for Restorative Practices.





5. Cremin, H. (2010). RJ into Schools: does it go? Some theoretical and practical considerations. Consultado en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.568.1062>
6. Freinet, C. (1969). La psicología sensitiva y la educación. Argentina: Ediciones Troquel.
7. Freinet, C. (1972). La educación moral y cívica. Barcelona: Editorial Laia.
8. Freinet, C. (1996). La escuela moderna francesa. Madrid: Ediciones Morata.
9. Freinet, C. (2002). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI.
10. Freinet, E. (1994). Pedagogía Freinet: los equipos pedagógicos como método. México: Trillas.
11. Hantzopoulos, M. (2013). The Fairness Committee: Restorative Justice in a Small Urban Public High School. *Prevention Researcher*, 20(1), 7–10.
12. Jobin, I. (2013). La pédagogie Freinet à l'école optionnelle Yves-Prévost: un parcours d'apprentissage professionnel en communauté de pratique. Université Laval. Consultado en: <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29660/29660.pdf>
13. Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2012). Restorative justice in the classroom: Necessary roles of cooperative context, constructive conflict, and civic values. *Negotiation and Conflict Management Research*, 5(1), 4–28.
14. Johnson, S. L., Burke, J. G., y Gielen, A. C. (2011). Prioritizing the School Environment in School Violence Prevention Efforts*. *Journal of School Health*, 81(6), 331–340.
15. Kant, E. (1975). *Crítica de la Razón Práctica* (2da ed.). Mexico: Porrúa.
16. Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211–220.
17. McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., y Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4), 405–417.
18. Morrison, B., y Ahmed, E. (2006). Restorative justice and civil society: Emerging practice, theory, and evidence. *Journal of Social Issues*, 62(2), 209–215.
19. Payne, A. A. (2008). A multilevel analysis of the relationships among communal school organization, student bonding, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. Consultado en: <http://jrc.sagepub.com/content/early/2008/08/13/0022427808322621.short>





20. Phaneuf, S. W. (2006). School security practices: Investigating their consequences on student fear, bonding and school climate. Consultado en: <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/3701>
21. Riestenberg, N. (2012). Circle in the square. Minnesota: Living Justice Press. Consultado en: <http://shelfwise.directfrompublisher.com/sites/shelfwise.directfrompublisher.com/files/Circle%20in%20the%20Square%20Preview.pdf>
22. Roseth, C. J., Pellegrini, A. D., Dupuis, D. N., Bohn, C. M., Hickey, M. C., Hilk, C. L., y Peshkam, A. (2011). Preschoolers' bistrategic resource control, reconciliation, and peer regard. *Social Development*, 20(1), 185–211.
23. Vaandering, D. (2010). The significance of critical theory for restorative justice in education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(2), 145–176.





Reconstrucción del
Tejido Social

Convivencia y violencia escolar en las secundarias en México

Ana Paula Hernández Romano

En México, la educación básica comprende Pre-Escolar, Primaria y Secundaria. Alumnos de los tres a los 15 años, aproximadamente, tienen cubierta escolaridad gratuita y obligatoria.

Según cifras de la Secretaría de Educación Pública, año con año la escolarización ha ido ganando terreno y hoy en día son muy pocos los jóvenes que no inician una educación secundaria. Sin embargo, la deserción escolar sigue preocupando en los años de secundaria. De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2015), uno de cada tres jóvenes de 15 años se encuentra fuera de la escuela y la deserción escolar alcanza al 20% de los estudiantes de esta edad. Este dato es particularmente apremiante si se tiene en cuenta la relación entre deserción escolar y desempleo o crimen organizado.

Hoy en día casi siete millones de alumnos están inscritos en uno de los tres grados de secundaria. En nuestro país existen secundarias generales que concentran el mayor número de alumnos, secundarias técnicas y telesecundarias. Los alumnos que asisten a escuelas públicas son el 90.5 % de la población estudiantil.

Los años de secundaria, comprendidos generalmente entre los 12 y los 15 años, imponen retos particulares de crecimiento, desarrollo, convivencia y aprendizaje. Los alumnos están expuestos a factores que, dentro y fuera de la escuela, influyen en su comportamiento y definen su forma de ver el mundo.



⁶⁰(Freinet, 2002)

⁶¹(McCluskey et al., 2008)

⁶²(Vaandering, 2010)

⁶³(Riesterberg, 2012)



CIFRAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

SECUNDARIAS	ALUMNOS	DOCENTES	ESCUELAS
total	6,835,245	408,577	38,885
general	3,518,622	234,657	15,550
telesecundaria	1,447,296	72,901	18,624
técnica	1,869,327	101,019	4,711
público	6,240,369	346,412	33,786
privado	594,876	62,165	6,099

con datos de la Secretaría de Educación Pública 2017



Una de las preocupaciones centrales de padres de familia, estudiantes, maestros y directores de secundaria es la violencia que viven los alumnos dentro y fuera de las aulas. En México existen varios programas encaminados a promover una convivencia escolar armónica y a reducir la violencia escolar. Entre ellos están Construye-T, Escuela Segura y el Programa Nacional de Convivencia Escolar.

A pesar de estos programas, la OCDE reconoce que México ocupa el primer lugar en violencia escolar en educación básica entre los países de la región.⁶⁴

⁶⁴(Secretaría de Seguridad Pública, 2012)



De acuerdo con del Tronco y Madrigal (2016), la escuela, al igual que otras instituciones, está inmersa en entornos conflictivos, lo cual hace que en ella se repliquen patrones de violencia que se viven dentro de la familia, en las calles y en la comunidad. De ese modo, la escuela reproduce la violencia que se ejerce fuera de ella y crea también sus propias formas de violencia que se adaptan a estructuras verticales y jerárquicas que tradicionalmente han estado poco abiertas al diálogo.

En el marco legal mexicano, la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia⁶⁵ define la violencia como el uso deliberado del poder o de la fuerza física, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad, que cause o tenga probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones. La definición aclara, sin hacer una lista exhaustiva, que quedan incluidas sus diversas manifestaciones como la violencia de género, la juvenil, la delictiva, la institucional y la social, entre otras, todas ellas presentes en el entorno escolar.

De una manera más específica, a la violencia escolar es posible definirla como “toda acción, situación o relación que suceda dentro de los límites físicos del establecimiento o en el marco de una relación social gestada en la escuela que atente contra la integridad física, moral, psicológica o social de algún miembro de la comunidad escolar, contra las reglas y normas de la escuela, de la ley, o aquellas que el mismo grupo ha consentido y cuyo impacto cause dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o [al] dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito, afectando la buena convivencia de los centros escolares.”⁶⁶ (Cárdenas, 2009).



⁶⁵(Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2012)

⁶⁶(Cárdenas, 2009)



Ahora bien, el comportamiento violento⁶⁷ se ve favorecido no únicamente por experiencias y características individuales (tales como haber sido maltratado en la infancia), sino que estas experiencias y características interactúan dentro de una serie de contextos sociales como la familia, los amigos y las comunidades que promueven o inhiben la manifestación de conductas violentas.

Hoy en día se habla de violencias más que de tipos de violencia.⁶⁸ Las violencias en torno a la escuela se manifiestan, por ejemplo, en la ideología (subordinación de la información a intereses distintos a la verdad, manipulación de la información, difusión de mensajes discriminatorios o violentos), en la familia (autoritarismo, discriminación de la mujer, subordinación de los hijos), al interior de los planteles escolares (castigos, pedagogías opresoras, falta de apego a la verdad, autoritarismos) y en la cultura (racismo, discriminación, consumismo).

De esa manera, existen diversos criterios para clasificar las violencias. Según el ámbito de aplicación, se puede hablar de violencia escolar, laboral, familiar. De acuerdo con la manera de ejercerla⁶⁹ es posible clasificarla en violencia física, verbal, social, psicológica, cultural, simbólica, estructural. Tomando en cuenta a quién va dirigida, puede ser violencia contra la mujer, contra los niños, contra los homosexuales, indígenas, ancianos o contra cualquier grupo vulnerable. Por último, con respecto a los vínculos dentro de la escuela,⁷⁰ se puede hablar de violencia entre pares, violencia entre autoridades y alumnos, y violencia entre actores externos e internos en la escuela.

En el ámbito escolar conviven distintos actores, tales como maestros, directivos, alumnos, padres de familia, personal administrativo y ministerios de educación



⁶⁷(Shuval et al., 2012)

⁶⁸(Reguillo, 2012)

⁶⁹(Galtung y Fischer, 2013)

⁷⁰(Tronco Paganelli y Madrigal Ramírez, 2016)



encargados de la planeación de contenidos y estructuras escolares. Cualquiera de los actores puede ejercer violencia sobre los demás.⁷¹ De esa manera, la violencia escolar puede darse entre los maestros, entre los alumnos, de alumno a maestro, de maestro a alumno, de director a maestros o a alumnos, padres de familia hacia maestros, director o maestros hacia padres de familia, etc.⁷²

VIOLENCIAS

Criterios para clasificarlas

ámbito

manera de ejercerla

víctima

vínculos



⁷¹(Mooij, 2011)

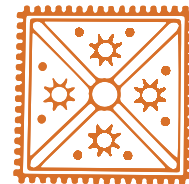
⁷²(Astor, Guerra, y Van Acker
2010)



Retomando las violencias antes mencionadas, en la escuela pueden estar presentes la violencia directa, tanto física como verbal y psicológica, como golpes, insultos, difamación, agresión contra el mobiliario escolar, aislamiento, robos, entre otros; la estructural, que se refleja en escuelas autoritarias en donde se exige obediencia, se implementan políticas de tolerancia cero⁷³ y en donde no hay espacios para involucrar a alumnos o maestros en las toma de decisiones; la violencia cultural, plasmada en los valores que se transmiten, los prejuicios que sustentan distintos tipos de discriminación, las normas abusivas que se permiten; por último, la violencia simbólica, que permea en el lenguaje autoritario y discriminatorio que se promueve, en la agresión pasiva hacia algún grupo dentro de la escuela, como indígenas, o en las normas impuestas por grupos dominantes, entre otros.⁷⁴

La violencia es un problema complejo que no deja exento a ningún miembro de la comunidad escolar⁷⁵ y en el que, desde la organización y la estructura de la escuela hasta el plan de estudios, las relaciones entre los maestros, el estado de las instalaciones y el reglamento que los rige contribuye a favorecer o a inhibir la violencia dentro de la escuela. Esta impacta no solo la convivencia y el clima escolar, incide además en el rendimiento académico, la deserción escolar, el bienestar físico y emocional de todos los miembros de la comunidad y los múltiples riesgos que corren alumnos que se ven orillados a abandonar la escuela.

Dentro de los factores escolares que influyen en la violencia se encuentran: el ambiente en el salón de clase;⁷⁶ las relaciones interpersonales, tanto de los alumnos entre sí como de los maestros entre sí, y los vínculos entre maestros y alumnos;⁷⁷ la vinculación de los padres de familia con la escuela;⁷⁸ la estructura y las normas,⁷⁹ prácticas pedagógicas,⁸⁰ las metas y los valores comunes;⁸¹ los espacios



⁷³(Conner & Cosner, 2014)

⁷⁴(Ngakane, Muthukrishna y Ngcobo, 2012)

⁷⁵(Kyriakides y Creemers, 2012)

⁷⁶(Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo, y Torregrosa, 2012)

⁷⁷(Thapa, Cohen, Guffey, y Higgins-D'Alessandro, 2013)

⁷⁸(Brookmeyer, Fanti, y Henrich, 2006)

⁷⁹(Pinos, González, y Díaz, 2013)

⁸⁰(Rodríguez, Mirón, y Rial, 2012)

⁸¹(Good, McIntosh, y Gietz 2011)



de comunicación y el diálogo⁸² y el espacio material en donde se desarrollan las clases. Con respecto a este último, vale la pena mencionar que, de acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública y del INEGI, del total de los planteles escolares públicos, el 48.8 % carece de drenaje, el 31 % no tiene agua directa, el 11.2 % no cuenta con energía eléctrica y el 12.8 % no tiene baños. Sobra decir que estas carencias materiales impactan negativamente en la convivencia, desempeño y permanencia de los alumnos en la escuela.

La suma de estos factores es conocida como clima escolar. Estudios recientes sugieren que un clima escolar positivo está relacionado con bajos índices de agresión y violencia.⁸³ De esa manera, cuando en el contexto escolar se favorecen el respeto, el diálogo y la convivencia, existe una menor frecuencia de comportamientos violentos entre pares.⁸⁴ El clima escolar es determinante para la convivencia y el desarrollo de alumnos y maestros por igual.

Las secuelas derivadas de la violencia escolar no se limitan únicamente a los daños causados a las víctimas, es necesario considerar la generación de más violencia ya que tiende a reproducirse. Autores como Gary Slutkin et al. plantean considerar el fenómeno de la violencia bajo la óptica con la que se enfrenta una epidemia en materia de salud, abordarla desde la misma perspectiva y utilizar las mismas estrategias que se usan cuando se está frente a una enfermedad contagiosa. Tal es, según el autor⁸⁵ el poder que tiene la violencia para reproducirse y propagarse de una persona a otra.

Durante los años que comprenden la educación secundaria es fundamental crear espacios seguros de diálogo y participación, involucrar a los alumnos en la toma de decisiones, en la revisión de reglamentos y en la solución a los problemas que



⁸²(Vaandering, 2010)

⁸³(Goldstein, Young, y Boyd, 2008)

⁸⁴(Collie et al., 2011)

⁸⁵(Slutkin en Slutkin, Ransford, y Decker, 2015)



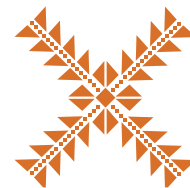
se presentan en sus comunidades dentro y fuera de la escuela. Es indispensable que, a través de la práctica, desarrollen habilidades de escucha, diálogo, consenso y discernimiento si lo que queremos es contribuir a formar hombres y mujeres comprometidos con su entorno.

Ambientes escolares autoritarios en donde los alumnos están al margen de la toma de decisiones, los maestros abusan de su autoridad o existan escuelas en las que no hay autoridad, hay reglamentos obsoletos, ignorados o discriminatorios, los salones están repletos de rostros anónimos y silenciosos que no logran formar parte de la comunidad ponen en riesgo a todos sus integrantes.

Los programas que buscan mejorar el clima escolar a través de educación para la paz, resolución de conflictos, mejora de la convivencia y la vida comunitaria y educación en derechos humanos han ido cobrando cada vez más auge en escuelas en todo el mundo por los beneficios reportados tanto en individuos como en comunidades.⁸⁶

Al ser un problema complejo, es necesario abordarlo desde distintas perspectivas. Si lo que buscamos en una convivencia pacífica que promueva el desarrollo pleno de todos los miembros de la comunidad, será necesario pensar en soluciones que abarquen desde planes de estudio y condiciones materiales de las escuelas, pasando por la formación de padres, maestros y alumnos hasta la creación de espacios seguros de diálogo y participación.

Los años de secundaria son determinantes para la construcción de individuos sólidos. De ellos depende la consolidación de una personalidad que les va a permitir o a impedir desenvolverse dentro de su comunidad. Consolidar espacios en donde



⁸⁶(Thapa et al., 2013)



puedan expresarse y tomar las riendas de su desarrollo nos permitirá encaminarnos a un país viable, deseable, sostenible.

En este sentido, una metodología para promover una convivencia pacífica son, precisamente, las asambleas de grupo, donde los alumnos aprenden a transformar sus conflictos a través de la conversación, la comprensión de las situaciones y la construcción de propuestas de manera colectiva.

Referencias

1. Astor, R. A., Guerra, N., y Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69–78.
2. Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., y Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504–514.
3. Cárdenas, V. (2009). Violencia en la escuela secundaria. La percepción de los alumnos sobre los problemas de conducta. Presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Consultado en: [https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_15\(29\), 23–30](https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_15(29), 23–30).
4. Rodríguez, J.-A., Mirón, L., y Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 25–38.
5. Secretaría de Seguridad Pública. (2012). Violencia escolar: apoyo comunitario como propuesta de prevención. SSP. Consultado en: <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214188//archivo>
6. Shuval, K., Massey, Z., Caughy, M. O., Cavanaugh, B., Pillsbury, C. A., y Groce, N. (2012). "I Live by Shooting Hill"—A Qualitative Exploration of Conflict and Violence among Urban Youth in New Haven, Connecticut. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 23(1), 132–143. Consultado en: <https://doi.org/10.1353/hpu.2012.0024>





7. Slutkin, G., Ransford, C., y Decker, R. B. (2015). Cure Violence: Treating Violence As a Contagious Disease. *Envisioning Criminology* (pp. 43–56), primavera. Consultado en: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-15868-6_5
8. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
9. Vaandering, D. (2010). The significance of critical theory for restorative justice in education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(2), 145–176.





CAPÍTULO 2

EXPERIENCIAS EN COMUNIDADES EDUCATIVAS



Reconstrucción del
Tejido Social

Educación para el buen convivir en un contexto semiurbano

El caso de Tancítaro

Ana Lilia Zavaleta Rangel

Violeta Guerra Farfán

En un mundo fragmentado por las prácticas sociales que nos separan y la concepción que la persona tiene de sí misma, la apuesta de una educación para el buen convivir es formar a personas vinculadas y vinculantes. Ante la desconexión que la persona tiene de su territorio, de su comunidad, de su historia y de un referente ético, el gran reto de la educación es ayudar a la persona a relacionar las partes y comprenderse como una unidad.

Pero, ¿cómo hacer realidad este proceso de re vinculación que permita a la persona darle un sentido a su vida y comprenderse como parte de una unidad mayor? Es una labor nada sencilla que requiere de nuevas narrativas, de nuevas actividades vinculantes y nuevas alianzas en procesos contruidos desde la conversación y el intercambio de experiencias que enriquezcan la práctica.

En este sentido, presentamos el caso de la implementación de las asambleas de grupo en el Municipio de Tancítaro, Michoacán, un componente del Programa de reconstrucción del tejido social, como una respuesta a la fragmentación social generada por los mismos procesos de modernización que vivió este municipio y que dañó la convivencia escolar.





¿Qué pasó en Tancítaro? El acceso a los recursos de las familias de este municipio, con el auge económico proveniente por el aguacate, el llamado oro verde, aceleró el proceso de individualización y la mercantilización de la vida, detonando la competencia y la envidia entre las personas. Donde las aulas escolares no fueron ajenas a esta realidad, es recurrente escuchar en los pasillos las distintas expresiones de ostentación entre los jóvenes al hacer comparaciones de las propiedades y recursos de sus padres; no faltan las maestras y maestros que expresan su preocupación e impotencia frente al desinterés creciente respecto a la formación académica debido a la sensación de “seguridad económica” con la que cuentan. “A medida de que fue creciendo la economía a muchas familias se les acabó el liderazgo como papaces, ya no tenemos papaces, los niños pequeños uno les anda pidiendo permiso para que hagan un mandado” (Padre de Familia, Tancítaro, Michoacán)

El acceso a los recursos exacerbó la individualidad, detonando la intolerancia hacia los otros, y esto se unió a la pérdida del sentido de los límites, generando personas con dificultad de autorregular el ejercicio de la propia libertad, situación no exclusiva del municipio de Tancítaro.

La pérdida de los consensos morales

La violencia vivida, durante casi una década (2005-2013) entre la población del Municipio de Tancítaro, trajo consigo la pérdida de espacios de organización de la vida comunitaria y, con ello, el abandono de las prácticas de construcción de consensos morales necesarios para la buena convivencia. La institución local y las autoridades encargadas de regularla perdieron su legitimidad.





La violencia constante genera traumas colectivos, llevan a la pérdida del sentido del orden y de los límites, surge la idea de que los problemas sociales se resuelven con el uso de la violencia e, incluso, de las armas. De igual forma, surgen expresiones de arrebatos tales como el incremento del consumo de alcohol, la tala ilegal de árboles y una desconfianza generalizada.

Tal realidad nos demanda la construcción y emprendimiento de procesos de sanación con acontecimientos significativos que permitan redefinir las pautas de socialización y convivencia. Los consensos morales son fundamentales para el buen convivir, pues vienen a construir un pacto social de respeto y orden necesario para la armonía social. En este sentido, las leyes no son suficientes para la buena convivencia, se necesitan los acuerdos consensuados y asumidos en comunidad. Al respecto, los obispos reunidos en Aparecida señalaban que, "Las estructuras justas son, como he dicho, una condición indispensable para una sociedad justa, pero no nacen ni funcionan sin un consenso moral de la sociedad sobre los valores fundamentales y sobre la necesidad de vivir estos valores con las necesarias renunciaciones, incluso contra el interés personal."¹

En el municipio de Tancitaro, a través del desarrollo de un proyecto común de reconstrucción del tejido social, se han dado avances importantes para la seguridad a través de la reactivación de asambleas locales, zonales y municipales en diálogos ciudadanos para construir acuerdos. Sin embargo, es necesario avanzar aún más, recuperar las formas de convivencia que permitan fomentar las relaciones armoniosas entre sus pobladores, imaginar nuevos espacios de encuentro, conocimiento y diálogo para los niños, adolescentes y jóvenes, que ayuden a superar y transformar el contexto violento en el que han estado inmersos.



¹(Benedicto XVI, Discurso Inaugural, 13 de mayo de 2007)



La metodología de asambleas de grupo, que en Tancítaro han adoptado el nombre de asambleas de paz, pretende responder a esta realidad de fragmentación social desde el entorno escolar, fortalecer los referentes comunes, recuperar los vínculos de confianza y cuidado, y ejercitar las habilidades para la construcción de acuerdos; además de mejorar la convivencia en el aula, favorece el trabajo de reconstrucción del tejido social de las comunidades y el municipio.

Esto último es precisamente lo que le da sentido y razón a la implementación de las asambleas de paz para que los alumnos aprendan a transformar los conflictos entre iguales a través del diálogo, la creatividad, la negociación, la escucha activa y el consenso sobre sus problemas como grupo para construir desde sus propios recursos los acuerdos necesarios para mejorar el ambiente escolar y educativo.

La presentación de la propuesta a los directores de escuelas.

El 12 de enero de 2016 se tuvo la primera reunión con directores y docentes de las escuelas del municipio de Tancítaro, Michoacán. Esta actividad fue convocada por el párroco de San Francisco de Asís, el Pbro. Roberto Torres López y el presidente municipal, el Dr. Arturo Olivera Gutiérrez. A la invitación respondieron distintas autoridades de primaria, telesecundaria y bachillerato. El objetivo era presentar el programa general del Proyecto de Reconstrucción del Tejido Social (PRTS), y enfatizar la importancia de la educación en la construcción y promoción de un buen convivir. En esa misma ocasión, se presentó a los maestros la metodología de las Asambleas de paz, que llamó la atención por ofrecer en pasos sencillos una respuesta a una realidad tan compleja como es la convivencia escolar. Ahí los maestros mencionaron su preocupación por el tema de la convivencia y su disposición a colaborar para





implementar esta metodología en sus instituciones educativas. Los acuerdos en esta primera reunión fueron visitar a las escuelas que ahí se habían reunido para hablar con todos los maestros, explicar las bondades de la metodología y ubicar en dónde había más condiciones para implementar la metodología. Al mismo tiempo, se mencionó a los maestros que otra tarea importante era elaborar un diagnóstico sobre la convivencia escolar para detectar las principales necesidades y definir un proceso de formación para los maestros y alumnos.

Identificar actores clave

La experiencia de incidencia en Tancitaro nos ha llevado a reconocer la importancia de identificar actores clave para implementar un proyecto de esta naturaleza, es decir, identificar aquellas personas que por sus habilidades y capacidades tienen cierta influencia vinculante que anima, promueve y gestiona la socialización, integración e involucramiento de otras personas a los distintos procesos que se generan para la reconstrucción del tejido social. A estos actores clave les llamamos agentes vinculantes.

Uno de los actores vinculantes fue un maestro de matemáticas de la Escuela Secundaria #41, quien propuso que en tres de sus grupos se comenzara una experiencia piloto. Ahí iniciaron las asambleas de paz en Tancitaro, que vio en esta metodología una herramienta para atender los problemas de convivencia que veía en sus alumnos.

“Trasformó mi práctica educativa totalmente. Yo era de puras matemáticas; el que sabe, diez, y el que no sabe, reprobado; hasta allí era la clase. Pero me encontré





con una cosa totalmente diferente, detrás de cada alumno hay una historia y empecé a arriesgarme a hacer dinámicas, juegos, a disfrutar del contacto con los alumnos, a perder el miedo a hacer cosas que nunca había hecho, poco a poco, con la ayuda de los muchachos y las personas que vienen de las universidades, que nos están preparando y asesorando en cómo hacer vínculos entre los alumnos. Eso implica para mí empezar de cero, pero con sentido, esto va ser esencial en mi vida, ser promotor para que los niños se formen como personas.”²

Los docentes son los actores más próximos a los alumnos dentro de la escuela; después de los padres de familia son las personas con las que más tiempo comparten y los más cercanos a su vida diaria. De ahí la importancia de conocer y escuchar atentamente las necesidades, reflexiones y propuestas de las profesoras y los profesores, de promover espacios de reflexión sobre la práctica educativa y de generar planes de enseñanza desde la realidad de las propias comunidades educativas. Consideramos que la activación de espacios de colaboración y de trabajo sólo es posible a partir del diálogo y de compartir nuestras propias historias. Al narrar nuestras historias, compartimos nuestro dolor y nuestras necesidades, que son el dolor y las necesidades de otras personas y, al mismo tiempo, ponemos en común nuestros saberes y las relaciones de las que disponemos cada persona. Las historias individuales y comunitarias puestas en diálogo son una de las mayores potencias que tienen las personas para generar proyectos comunes desde las necesidades comunes.

Conformar alianzas

Otro paso importante para el desarrollo de las asambleas de paz en Tancitaro ha sido la alianza establecida con el supervisor de las telesecundarias de la Sección 033,



²(Profesor de Tancitaro, septiembre 2017)



quien fue invitado a participar en el proyecto desde su presentación y quien, por cuenta propia, decidió invitar a las distintas autoridades de las telesecundarias de su sección para conocer el proyecto y formarse en las metodologías. A partir de esto, las secundarias de Condébaro y de Apúndaro iniciaron un proceso de implementación en sus espacios educativos. Actualmente las asambleas se realizan en tres grupos de segundo grado y dos de terceros en Condébaro y en los tres grados de Apúndaro.

El apoyo e involucramiento del supervisor de las telesecundarias ha sido de vital importancia para el diagnóstico global y el diseño de acciones estratégicas que han derivado en distintos procesos al interior de las escuelas.

Las problemáticas que enfrentan las escuelas públicas y privadas son muy similares; sin embargo, sus condiciones son distintas y es importante considerarlas. Por un lado, el sistema de educación pública está basado en una red de instancias escolares, lo que representa un recurso importantísimo en términos de población pues son quienes atienden a más estudiantes y quienes más unidades integran; lo anterior tiende las condiciones idóneas para una estrategia territorial.

Por su parte, las escuelas particulares se distinguen por su flexibilidad en la integración de propuestas de fortalecimiento de manera más directa. Un ejemplo de esto último es el “Colegio Guadalupe”, de la congregación Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón, que nos han dado todas las facilidades para implementar las asambleas desde las pruebas piloto. La presentación general a los padres de familia generó una importante respuesta e, incluso, se demandó la implicación de la metodología en todos los grupos. Se explicó que en el siguiente ciclo se implementarían en todos los grupos de primaria y secundaria.





Claves para la organización de las asambleas en las secundarias

Como hemos visto, la disposición de condiciones favorables y el involucramiento de actores clave son elementos fundamentales para la consolidación de las asambleas de paz en las aulas; es decir, necesitamos contar con condiciones al interior de las aulas y en el exterior con el resto de comunidad educativa. Al inicio de las asambleas era frecuente encontrarnos con la inquietud de los alumnos, la ansiedad del maestro y la esperanza de quien acompaña el proceso.

De acuerdo a la experiencia obtenida, podemos considerar tres elementos primordiales para el desarrollo de las asambleas:

- Capacitación y formación de los docentes respecto a la metodología y sobre las técnicas de mediación, observación y animación para el acompañamiento de las actividades.
- Inclusión de agentes locales al diseño, planeación y seguimiento de propuestas locales y regionales, además del involucramiento de nuevos actores y la animación de una corresponsabilidad sobre el proceso.
- Participación activa de docentes como observadores, animadores, medidores y promotores, así como la asistencia de los directivos e, incluso, representantes de instancias educativas y municipales.

Tanto más involucrados están las distintas áreas y sectores alrededor de las escuelas, más ánimos puede percibirse entre los alumnos. La responsabilidad de las maestras y los maestros se amplía a una responsabilidad interinstitucional. Compartir el proceso de la implementación de las asambleas de paz es toda una aventura; observar





la intensa participación de los alumnos, los maestros, los directores, los papás, administrativos y personas de la comunidad refrenda la importancia de promover espacios en donde nos encontremos y dialoguemos. La clave principal es hacer de la educación una responsabilidad comunitaria.

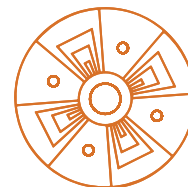
Un día en asamblea de paz

// Es lunes, el grupo de 6ºB de primaria entra a su salón para comenzar su semana de clases. El profesor les informa que tendrán asambleas de paz y el grupo, emocionado, toma sus cosas y acomoda las sillas en círculo. Varios meses trabajando con ellos ha logrado que poco a poco se apropien de la dinámica de trabajo. La facilitadora del grupo pregunta: ¿Quiénes serán nuestro director, secretario y guardianes? De inmediato, los alumnos asignados se ponen de pie; Juan, el director de la asamblea, se sienta del lado derecho del facilitador; Mariana, la secretaria de hoy, del lado izquierdo; y, los guardianes, recogen los carteles de "Pide la palabra", "Busca propuestas" y "Escucha a los demás". El maestro toma lugar dentro del círculo y pasa al director los cuadernos de "Lamentaciones", "Propuestas" y "Felicitaciones". El director se presenta: Mi nombre es Juan y seré el director de esta asamblea, Mariana será la secretaria, Pedro el guardián del tiempo y Lucía, Ana y Pablo serán los guardianes del orden; revisaremos los acuerdos de la asamblea anterior para saber si se cumplieron. Es en este momento que el grupo evalúa sus acuerdos y decide si continua o no con la propuesta hecha. Cuando se cumplen los acuerdos el grupo se felicita con aplausos y cuando no se cumplen se motivan a continuar trabajando o modifican el acuerdo para que sea más alcanzable. Al término de esta





ronda se pasa a la lectura de libretas y la asamblea toma rumbo hacia algún punto que el grupo requiera trabajar. Juan da la palabra a Esmeralda: “Yo propongo que cuando hagamos el aseo y recojamos lapiceros que no sabemos de quiénes son, los pongamos en un bote y cuando alguien no traiga lápiz pueda usar uno del bote y lo regrese cuando lo desocupe”; Juan da la palabra a Gustavo: “¿Y si no lo regresan?, ¿qué tal que se lo quedan?”; Juan dice: “Podemos intentar hacerlo y, si vemos que alguien que se lo queda, le recordamos que debe regresarlo, ¿están de acuerdo?”, el grupo llega a su 4° acuerdo del día. El facilitador sabe que el grupo se ha aprendido a autorregular y que el director y la secretaria cada vez ocupan menos su intervención u orientación. No se tiene la certeza de que dentro de 15 días, cuando se evalúen los acuerdos, habrá lapiceros en el bote, si alguien se habrá quedado alguno o si funciono o no la propuesta, pero el grupo tuvo la oportunidad de expresar su sentir y comenzar a buscar y crear soluciones a sus propuestas. Se trata de un grupo responsable de sus propias problemáticas y con el potencial de solucionarlas. Para finalizar la asamblea, Juan realiza la autoevaluación considerando si hubo participación, atención y respeto a las reglas de comunicación; es un momento crucial y revelador para el maestro y el facilitador, pues el grupo tiende a ser muy realista y exigente. En esta ocasión el porcentaje sumado es 75% de participación, atención y respeto, por lo que las felicitaciones no tardan en llegar. Juan cierra diciendo: “Damos por concluida la asamblea del día de hoy y queda a cargo del grupo nuevamente el maestro Alfonso”. El grupo sabe que en ese momento el maestro vuelve a ser la autoridad en el salón hasta la siguiente asamblea, cuando sean ellos quienes tomen nuevamente la responsabilidad del grupo.”





Frutos de un trabajo comunitario

En la actualidad, con la colaboración de 32 docentes, se han acompañado a un total de 754 alumnos a través de 283 asambleas en 9 escuelas con 32 grupos. De igual forma, se ha conformado un equipo de 4 mediadores y animadores de las asambleas de paz en el Municipio y se diseñó el Diplomado en educación para el buen convivir para cubrir las necesidades que exponían los profesores con quienes se trabajó la metodología de asambleas de paz.

Si bien, en términos cuantitativos, ha habido un avance importante, los logros más significativos están relacionados con los efectos en la vida de las personas. Consideramos que las asambleas de paz han favorecido la comunicación entre los alumnos coadyuvando a la resolución de conflictos internos en el aula, creando en ellos la consciencia y certeza de que a través de acciones pequeñas pueden comenzar a cambiar su entorno: “Las asambleas nos han servido para conocernos más, saber cómo pensamos y darnos cuenta de que no somos tan diferentes” (Comentario de alumna; Secundaria técnica #41; Grupo 3o “A”). Por su parte, los docentes identifican un cambio en los ambientes educativos, mejorando las condiciones para la convivencia.

“Fomentar el diálogo entre los participantes de la asamblea promueve la solución de problemas sin necesidad de ejercer algún tipo de violencia, intimidación o abuso, permitiendo de esta forma que los alumnos construyan alternativas en el contexto donde se han desenvuelto, marcado por la violencia y abusos de poder”³



³(Profesor de Zirimóndiro, septiembre de 2017)



Las asambleas han sido un espacio seguro para que los alumnos expresen sus inconformidades con el grupo o alguna autoridad de la institución y se haga oír su voz, fomentando con ello el reconocimiento y valor a su palabra, aspecto que en el contexto del municipio se ha desvalorizado mucho.

“Ha sido un espacio donde se han logrado fortalecer e incluso conocer valores en la comunidad e incluso en el municipio, mismos que tendrán un impacto a largo plazo esperando con ello promover ciudadanos comprometidos por el bien de su comunidad”⁴

Cuando una falta de respeto se presenta durante la asamblea, el mediador o profesor frena la misma de inmediato, aprendiendo con ello a no tolerar la violencia, desarrollando el respeto a sí mismos y hacia los que nos rodean así como la solidaridad con sus semejantes.

Los alumnos manifiestan que las asambleas les han permitido generar espacios de encuentro entre iguales, permitir conocerse a través de opiniones, felicitaciones, lamentaciones y propuestas al resto de sus compañeros aportando con ello a la creación de vínculos y sentido de pertenencia al grupo y a la escuela: “Ahora se reúnen en asamblea cada vez que quieren organizar alguna actividad de otras materias.”⁵

Conclusiones

Contar con espacios seguros en las escuelas, en donde los alumnos, niños y jóvenes expresen sus puntos de vista, es un buen inicio para saldar una deuda que hemos tenido con ellos desde hace varias décadas. En la actualidad, existe una tensión



⁴(Profesor de Tancitaro, septiembre de 2017)

⁵(Profesor de Tancitaro, septiembre de 2017)



derivada de los planes educativos que privilegian las competencias cognitivas a través de contenidos y no el desarrollo de capacidades y habilidades socioemocionales que favorezcan las relaciones de convivencia.

El Programa de reconstrucción del tejido social, en su eje de Educación para el buen convivir, reconoce en las asambleas de paz un primer espacio para el acercamiento y encuentro a través del diálogo en aquellos contextos permeados por la violencia. La implicación de las autoridades educativas, docentes, papás, alumnos, consejeros, instancias del ayuntamiento e iglesias en un proyecto muestra las virtudes que este tipo de metodologías ofrece.

La organización y el trabajo comunitario, así como los aprendizajes generados en el camino, abren el horizonte para generar planteamientos novedosos que generen las condiciones para un buen convivir centrado en una ética de cuidado con proyectos educativos, cuyo objetivo central sea la promoción de personas y comunidades integrales, integrales, e integradoras, vinculantes y vinculadas como personas, como familias, como vecinos, con las instituciones, con la tierra y con lo trascendente.

Referencias

1. Mendoza, G., y González, J. A. (2016). Reconstrucción del Tejido Social: Una apuesta por la paz. México: Centro de Investigación y Acción Social.
2. Ocejo y Hernández (2016). Derechos Humanos y Educación para la Paz. México: Universidad Iberoamericana.
3. CIAS (2017). Educación para el Buen Convivir. México: CIAS.





Reconstrucción del
Tejido Social

Asambleas de paz: La experiencia de las secundarias de Cherán

Oscar Ruíz Tovar

“Sólo sirven para perder clases” grita un alumno en voz alta. Habla de las asambleas de paz. Es la última asamblea de paz en un grupo de tercero de secundaria en Cherán. Se está realizando un pequeño cuestionario para ver cuál es la impresión de los alumnos sobre el sentido que tienen las asambleas en los 5 meses que pudieron vivirlas. El cuestionario es cerrado, pero los chicos dicen en voz alta sus impresiones al respecto de la experiencia. Un observador externo, ajeno al contexto y al proceso vivido, se podría quedar con la impresión de que los alumnos sólo se quedan con la aseveración de este joven.

No obstante, queda mucho que contar en esta historia. Hay varias voces que escuchar todavía, desde los otros alumnos y sus diferentes respuestas. Las asambleas de paz tienen mucho que decir desde su origen en la idea revolucionaria de un profesor francés en la década de los veinte. Pasamos de Freinet al sentido que tiene la palabra asamblea para una comunidad en el estado de Michoacán que decidió en 2011 revelarse en contra del crimen organizado y en el proceso fue gestando un proyecto de gobierno.

Cherán y el sentido de las asambleas⁶

El Municipio de Cherán se encuentra al Noroeste del Estado de Michoacán. Es uno de los Municipios P'urhépecha más grandes y está ubicado en lo que se conoce



⁶(Mendoza & González, 2016)



como la zona de la meseta P' urhépecha. En el año 2011 el municipio de Cherán se conformó como municipio autónomo y decidió hacer un ejercicio de elecciones por usos y costumbres, nombrando a representantes elegidos a través de un proceso de elección por asambleas comunitarias.

La organización por usos y costumbres corresponde, entre otras cosas, a retomar el ejercicio de organización por barrios. De acuerdo con la publicación *Expresiones*, órgano oficial del Instituto Electoral de Michoacán (2012) la organización por barrios se caracteriza de la siguiente manera:

El Municipio se divide en cuatro barrios para atender variadas funciones sociales (ocupación de cargos oficiales y ciertas obligaciones municipales y ceremoniales). Al Noreste, el primero, Jarhúkutin que significa (en el bordo) o “algo que está en una esquinita”, refiriéndose a su ubicación sobre el bordo de la barranca más grande del pueblo o su porción contra una pequeña colina; al Noreste, el segundo, Kénhiku o “de abajo”; al Sureste, el tercero, conocido por Karhákua, “de arriba” o “barrio de arriba”; finalmente, al Norte, el cuarto, Parhíkutin o “pasar al otro lado”, nominación referida a la posición del barrio, “pasando sobre el bordo de la barranca” (p. 17).

Una vez conformando el municipio de Cherán como municipio autónomo, cada barrio retoma su asamblea y se conforma una asamblea general por los cuatro barrios. En el ejercicio de organización, se gesta un manual de funciones del gobierno comunitario donde se toma a la asamblea como la máxima autoridad en el proceso de toma de decisiones en la comunidad.⁷

¿Qué sentido puede tener para una comunidad, donde la asamblea ocupa un lugar tan importante en la toma de decisiones de la vida pública, el hecho de hacer



⁷Para los comuneros de Cherán “la máxima autoridad de cada barrio es la irénarikueri tângurikua –la asamblea de barrio [...] en dicha asamblea los comuneros postulan ideas, sugieren acciones y proponen personas para los cargos y responsabilidades, con derecho a voz, voto y de ser también electas o electos para las responsabilidades”; *Manual de la Estructura y organización del nuevo Gobierno de la Comunidad de Cherán*, 2011, p. 9



asambleas de paz en las escuelas? Es necesario no dejar pasar de lado este hecho para ir profundizando el potencial de esta herramienta en los salones de clases, pero también para mirar más allá y ver el potencial que puede tener el uso de esta herramienta para formar en capacidades a profesores y alumnos para el diálogo y el consenso.

Las asambleas de paz en Cherán

De acuerdo con el INEGI, el porcentaje de hombres y mujeres en edad para estudiar la secundaria en Cherán es un total de 4.8%, esto de acuerdo con los datos arrojados, correspondientes al año 2015. En otros datos, la cantidad de años promedio que una persona de 15 años o más tiene de asistencia a la escuelas de 7.1, tomando en consideración que para el 2010 el estado de Michoacán era el cuarto estado con menor índice de escolaridad por arriba de Chiapas, Oaxaca y Guerrero.⁸ Esta es la población que a nivel general se ha atendido con asambleas en las dos secundarias de Cherán.

Proyecto paz en coordinación con el Proyecto de reconstrucción del tejido social operan las asambleas de paz en diferentes instituciones educativas en Cherán. Desde el Proyecto de reconstrucción del tejido social se busca abonar al proceso denominado como Educación para el buen convivir que promueve como uno de sus objetivos específicos: “realizar asambleas de alumnos para el mejoramiento de la convivencia escolar, donde participen los maestros o administrativos con quienes es necesario dialogar, y también reflexionar sobre cómo mejorar la convivencia en sus entornos familiares” (Mendoza y González, p. 230). Esto hace mucho sentido con la propuesta que realiza Proyecto paz con sus llamadas asambleas de grupo, basadas



⁸ La información estadística de Cherán se ha tomado del portal del INEGI México en cifras, el cual muestra los indicadores sociodemográficos y económicos por área geográfica (nacional, entidad federativa y municipio) además de los tabulados, publicaciones y servicios disponibles. Se tomaron como referencia las secciones de población y educación del municipio de Cherán, disponibles en línea en <http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=16> (consultado por última vez el 1 de agosto de 2017).



los modelos de asamblea de Celestin Freinet y John Dewey. Para Ocejo y Hernández (2015) “la asamblea de grupo es una reunión periódica y estructurada que busca que los alumnos tengan la oportunidad de encontrar soluciones, tomar decisiones, resolver conflictos y fomentar la participación democrática dentro de la escuela” (p. 87).

En el municipio de Cherán se cuenta con dos secundarias: la Secundaria federal y la Secundaria técnica. La Secundaria federal cuenta con mayor cantidad de estudiantes, teniendo 6 grupos por cada grado, con un promedio de 35 alumnos por salón. En la Secundaria técnica se tienen únicamente 3 grupos por cada grado y la cantidad de alumnos por salón va de 10 a 25 alumnos. En ambas instituciones se está colaborando con la implementación de asambleas de paz. A partir del mes de febrero se empezaron a realizar asambleas de paz con ambas secundarias, con una periodicidad de dos semanas por cada grupo. Con el fin del curso escolar 2016-2017, se culmina el proceso de realización de asambleas de paz en las escuelas, con los siguientes resultados:

- Acompañamiento y coordinación de 32 asambleas realizadas en la Secundaria federal con los seis grupos de tercer año.
- Acompañamiento y coordinación de 48 asambleas realizadas en la Secundaria técnica con todos los grados.
- En un análisis sencillo para ver cuál es la participación de los profesores de ambas instituciones en las asambleas se fue viendo que los profesores titulares de la materia, en el momento en que se hace la asamblea, participan en menos de la mitad de las mismas.

Los datos nos pueden dar un panorama sencillo de lo vivido en las asambleas, pero a partir de este momento sería importante considerar casos específicos de lo vivido





en las mismas para explicar su pertinencia, sus logros y sus complicaciones en el momento de llevarse a cabo. No se toman todos los casos, ni a todos los grupos, nada más se presentan tres ejemplos para reflexionar sobre tres claves importantes que pueden favorecer su implementación: el tamaño del grupo, la agenda del grupo para la asamblea y la labor del profesor.

Grupos pequeños, la clave para la confianza y la comunicación

En los grupos de tercero de secundaria de la Secundaria técnica de Cherán no se ven tantos alumnos como en los demás grados. Muchos de los estudiantes se van quedando en el camino y el grupo más pequeño es de 12 alumnos. Esto precisa un análisis específico del fenómeno para comprender a profundidad las causas de la deserción escolar; dentro de las cuales está, por ejemplo, el matrimonio a temprana edad. Pero para motivos de este escrito no se profundizará más al respecto. Los grupos de tercero de secundaria, de algún modo, tienen ciertas canonjías y responsabilidades en las actividades escolares. Son los encargados de llevar a cabo las actividades como la organización del día del maestro, tienen su sociedad de alumnos y son tomados en cuenta por los profesores para algunas actividades en la institución.

Las asambleas de paz se empezaron a realizar con estos grupos y en comparación, por ejemplo, con el ejercicio que se realizó con los grupos de primero, la disponibilidad y la participación de los alumnos no era del todo activa. En general no escribían en las libretas, no participaban en las asambleas y, en el momento de repartir los roles de presidente, secretario y guardianes del orden y del tiempo, se llevaban demasiado





tiempo. No obstante, después de unos meses de actividades y de la familiarización los grupos, se dieron resultados diferentes al panorama que se ha venido exponiendo.

El primer gran tema que se tocó en el grupo más pequeño de tercero de secundaria fueron los apodos. Todos en el grupo, sin excepción, tienen un apodo y, según lo que comentó cada uno, no les molestaba en absoluto que los llamaran por su apodo y no por su nombre. El profesor en turno empezó diciendo que a él no le gustaba su propio apodo y que, como se verá adelante, esto motivó a la participación de los muchachos en la sesión. Cada uno fue diciendo su apodo y su nombre, y resultó que a todos les gustaba al final más el segundo que el primero. El clima de confianza de un grupo pequeño permitió hacer este tipo de ejercicio donde todos se hablan y todos fueran escuchados.

Esta confianza permitió en este mismo grupo un ejercicio de confrontación entre el grupo en general y aquellas personas que ellos consideraron que ejercían violencia física y verbal a manera de abuso. Puede sonar interesante el tema, pero en realidad hay mucho más que ver en este caso. No fue un ejercicio de denuncia nada más, sino que hubo confrontación y, tanto los nombrados abusivos por la generalidad pudieron expresar su sentir (se sentían excluidos y querían ser tomados en cuenta), como los que se sentían violentados pudieron tener un espacio para decir cómo se sentían.

Los grupos de tercero de secundaria no seguían reglas, no respetaban a sus compañeros al hablar, no escribían en las libretas y muchas veces no participaron en las asambleas de modo activo, pero fueron creando un clima de confianza que facilitó la comunicación entre ellos. Hablaban de cómo se sentían de temas complejos en la medida que fueron sintiendo el espacio de las asambleas como algo propio.





El interés tiene pies

¿Y qué sucede cuando alguno de los grupos utiliza las asambleas como algo suyo? En varios grupos de la Secundaria federal se fue dando este proceso de forma paulatina.

En un grupo de la Secundaria federal los alumnos empezaban sus asambleas hablando de temas que no los implicaban tanto, de modo que uno de los primeros temas que pusieron en agenda es el uniforme escolar y el uso del celular. Pero enfatizaban más en la figura del profesor para esto, por lo que se cuestionaban: “¿Por qué ellos [los profesores] no deben traer uniforme como nosotros?, ¿por qué ellos sí pueden ocupar el celular?”. De ahí fueron saltando a los temas de las asignaturas, pero nuevamente resaltando la figura del profesor, considerando la forma en que daba su clase y como esto no les beneficiaba. Al final la discusión recae en los alumnos y su labor dentro del salón de clases. Se preguntan: “¿qué tanto tiene de responsabilidad el profesor y qué tanto los alumnos?”. Su reflexión final es al respecto de cómo pueden poner ellos más atención como grupo para aprovechar mejor las clases.

Documentar esta experiencia y expresarla de modo narrativo se vuelve complejo. ¿Cómo explicar en palabras el hecho de que un grupo de alumnos de tercero de secundaria llegaron a un proceso de reflexión grupal de cuestionarse sobre su papel en el proceso de enseñanza aprendizaje? Parece simple la conclusión de poner más atención en clase, pero el camino que los llevó a esta conclusión vale la pena ser tomado en cuenta.

En un segundo grupo generalmente no se llegaba a ningún acuerdo porque la asamblea se prestaba más para un espacio de diálogo y de discusión entre los





alumnos. Se cuestionaban y se señalaban mucho a ciertos alumnos sobre el hecho de que se “portan mal” en clases y que en las asambleas querían dar una imagen diferente, como “pretendiendo” ser algo que no son, de acuerdo con la percepción del grupo. La discusión al respecto es muy interesante, los cuestionamientos que se hacen como grupo son los siguientes: “¿Una persona puede cambiar y ser diferente si se lo propone?, ¿qué tanto el grupo es el que influye en ciertas actitudes de parte de una persona?”. Se reafirman, entonces, reglas como el señalar las malas actitudes, no tanto a las personas.

El caso quizá más emblemático es un grupo de segundo de secundaria de la Secundaria Técnica, donde en el cuaderno de propuestas, a mitad de curso escolar, el grupo decidió tomar la iniciativa para proponer la apertura de un taller de cocina. Parecía algo intrascendente y poco probable de llevar a cabo, pero cuando mandaron llamar a la profesora encargada del comedor escolar y le hicieron la propuesta todo tomó dimensiones insospechadas. Durante meses anteriores los alumnos habían buscado llevar a cabo esta iniciativa y, de algún modo, no lo habían podido llevar a cabo por no encontrar un canal de comunicación para hacerlo. La maestra aceptó y se comprometió a darle seguimiento al proyecto. Se hizo el compromiso de entregar un oficio a la dirección para darle formalidad al proceso. Se platicó incluso con la parte directiva y se mostró disposición de las autoridades escolares para llevar a cabo la apertura del taller, pero terminó el curso escolar y no se formalizó la propuesta.

¿Qué falló?, ¿cómo canalizar inquietudes, como ésta, que van surgiendo en las asambleas y que hacen eco en el sentir del estudiantado? En otro grupo incluso se había propuesto habilitar un campo de fútbol en la escuela con la finalidad de evitar conflictos entre los alumnos a los que les gusta el fútbol y los que quieren





jugar básquetbol en el receso; tampoco tuvo mayor repercusión. ¿No se puede pensar en grande al momento de hacer asambleas con alumnos de secundaria? Los alumnos dicen que sí. Las escuelas y la misma herramientas de las asambleas de paz demuestran no ofrecer los mecanismos adecuados para llevar a cabo proyectos de esta magnitud. Acciones coordinadas a nivel institucional, con profesores que den seguimiento a las inquietudes de los alumnos en asamblea, parece ser el medio más adecuado para poder canalizar las iniciativas que surgen de la reflexión colectiva en la asamblea.

Ni muy muy, ni tan tan

La labor de los profesores parece facilitar el ejercicio de diálogo y reflexión en las asambleas. Pero hay que considerar qué tipo de participación se busca de parte de los profesores. La primer clave sería que lo que no es deseable para este ejercicio es tener un profesor ausente, ni física ni emocionalmente. No vale en una asamblea un profesor que aproveche este espacio para calificar trabajos, para salir a hacer un mandado o aprovechar para resolver pendientes. El tiempo que precisa la asamblea quizá no considere el trabajo en contenido formal para su asignatura, pero será de vital provecho para conocer más de cerca de sus estudiantes. Pero tener un profesor protagonista, dictando clase en una asamblea que busca desde su estructura circular ser democrática y darle voz a todos y todas las que participan, sería tan malo como si el rey Arturo mandara arbitrariamente en la mesa redonda donde todos presumen ser iguales.

La apuesta en el trabajo actual con las secundarias de Cherán promete la vía institucional, sin dejar el trabajo con los alumnos. Pero se han dado durante 5 meses





asambleas sin tener de la mano a los profesores para ser custodios de las mismas. Los problemas recurrentes en las asambleas, como el cuidado de los cuadernos, el seguimiento de los acuerdos y el darle la importancia al espacio de la asamblea, se pueden trabajar mejor en la medida que la planta docente de ambas instituciones asuma el rol que le toca en la asamblea de paz. Así el ideal será formar profesores capaces de sentarse con su grupo como uno más a participar del proceso de la asamblea, pero, al mismo tiempo, pensar en profesores capaces de custodiar el ejercicio de deliberación y la importancia que representa para un grupo de alumnos en un salón de clases el tener este tipo de espacios.

Volviendo al origen, Freinet y las herramientas como medios

Recuperando un poco el origen de las asambleas de paz y su génesis en la teoría, en su libro *Una pedagogía de la comunicación* (el comunicador popular), Kaplún (2002) hace una reseña maravillosa de Freinet que tal vez podría hacer eco en este escrito sobre el sentido que pueden tener las asambleas de paz en las secundarias de Cherán. Freinet, siendo educador, el único educador de a pie de la conocida ola de Escuela Nueva en Europa, se enfrenta con el reto de poder dictar clase a un grupo de alumnos de distintos cursos, en distintos espacios y con una voz menguada y una capacidad limitada en materia vocal. Utilizó entonces un medio para reorientar toda su labor educativa: el periódico. Enarbolar una propuesta educativa desde la edición, diseño y redacción de un periódico escolar fue el catalizador para que un grupo heterogéneo pudiera gestar una comunidad de aprendizaje que implicara a los alumnos en proyecto atrayente, relevante y, sobretodo, propio.





El desgaste de la labor docente nos puede hacer volver la mirada al Freinet de los años veinte y, a partir de su experiencia, re-mirar los esfuerzos educativos que hoy se hacen para hacer de la educación, un ejercicio donde se gesten experiencias significativas para el aprendizaje de los alumnos. Hoy podemos mirar a las asambleas como aquel periódico de esa Francia rural donde Freinet laboró y ver que, de que algún modo, no estamos tan lejos de esta experiencia. Entender las asambleas de paz en sí mismas, por su valor y su potencialidad, sin mirar todo lo que hay alrededor, sería como quitarle al periódico su dosis de realidad para mirar el mundo y comentarlo, interpretarlo y transformarlo. Bien comenta Kaplún (2002) “[...] incentivados, los chicos se sumergieron en la realidad: para procurar datos a fin de ampliar sus artículos periodísticos y asegurar su exactitud, salían, por propia iniciativa, a hacer entrevistas, encuestas, observaciones, mediciones, cálculos... Había una exigencia —y no era, por cierto de la autoridad del maestro ni de la sanción de la nota de donde ésta emanaba—: las informaciones tenían que ser correctas y verificadas puesto que iban a circular por todo el pueblo” (p. 202).

La propia iniciativa del alumnado es el gran reto que hoy presentan las asambleas de paz en las secundarias de Cherán. La capacidad que tenga la planta docente para hacer eco de las iniciativas que se vayan suscitando en las asambleas será el gran aliciente para gestar un proyecto que, como escuela, vaya construyendo una comunidad educativa más fuerte. Para esto hace falta delinear líneas de acción que puedan canalizar las inquietudes de los estudiantes. Hará falta trabajar codo a codo con los profesores y directivos para pilotar estrategias donde los alumnos puedan hacer valer su voz. Suena como un sueño lejano, pero alumnos entre 12 y 15 años en estos 5 meses han demostrado que soñar no cuesta tanto: sus sueños dependen de lo que se pueda hacer de aquí en adelante.





Ecós de una asamblea, la mirada hacia el futuro

Poniendo este proyecto a andar y retomando los sueños de una comunidad donde los políticos no deciden desde sus asideros partidistas en campañas a las que nadie apuesta, la asamblea resuena en el corazón de Cherán. Tener un proyecto donde los niños y jóvenes de hoy se formen en un ejercicio de deliberación democrática a través de asambleas comunitarias parece tener un sentido muy especial. Los apuntes que aquí se presentan son pinceladas de inquietudes que se han ido recuperando de estos 5 meses en asambleas con alumnos, pero la preocupación de los alumnos y profesores al ver a las asambleas con ojos agradables es que, de algún modo, puedan permitir a sus alumnos formarse en lo que ellos consideran el espacio de toma de decisiones más importante para su comunidad.

La asamblea de paz toma dimensiones insospechadas, pero dejar pasar este detalle de largo sería como desaprovechar la oportunidad de hacer algo significativo en una comunidad que ha soñado en grande y que en 6 años ha logrado mucho. ¿Puede lograr mucho más todavía? No obviemos las coincidencias de tener asambleas comunitarias y asambleas de paz en las escuelas. Hay que tomar partido, hacer valer la potencialidad que hay en la juventud y pensar un proyecto con un plazo mayor de tiempo, donde los alumnos que hoy tienen sus asambleas en las escuelas puedan hacer oír su voz en su comunidad educativa, para que, en un futuro, su voz sea escuchada en su comunidad.

Y se puede volver al inicio de este escrito para preguntarnos nuevamente: ¿las asambleas de paz sirven solo para perder clase? Probablemente sí, pero si perdiendo clases se logra todo lo que se ha comentado en el transcurso de estas líneas, parece ser la mejor apuesta posible.





Bibliografía

1. Instituto Electoral de Michoacán. (abril de 2012). Especial Cherán. Elección por usos y costumbres . Expresiones. (15), 17.
2. Mendoza, G., y González Candia , J. A. (2016). Reconstrucción del Tejido Social: Una apuesta por la paz . Una propuesta a partir de catorce diagnósticos territoriales del contexto urbano, semi-urbano, campesino e indígena de México. México : Centro de Investigación y Acción Social .





Reconstrucción del
Tejido Social

Proceso de implementación de los círculos restaurativos en el Instituto Cultural Tampico

Iliana López Freyre
Edna Castaños Sepulveda

Antecedentes

El origen del proyecto proviene de la encomienda que hace el Provincial de los Jesuitas en México, Francisco Magaña Aviña SJ, a dos jesuitas para implementar un programa por la paz en México. Es así que Jorge Atilano SJ visita el Instituto Cultural Tampico (ICT) en el mes de abril del 2016 para presentar los resultados de su investigación de maestría titulada "Políticas de Estrategias Públicas de Seguridad, un Análisis desde el Enfoque Comunitario" (2016). A partir de ahí, el ICT se ve en la necesidad de indagar estrategias implementadas en colegios que atiendan los efectos de los hechos violentos vividos en el país.

Fue por iniciativa de Jorge Atilano SJ, quien, después de haber sostenido una plática con el personal y con los padres de familia del Instituto, sugiere el Proyecto de Círculos Restaurativos (CCRR) como una de las estrategias para reconstruir el tejido social desde una cultura de paz y reconciliación. A raíz de esto, se procede a invitar a Ana Paula Hernández y a Victoria Ocejo del Proyecto Paz para que en octubre del mismo año se capacitara a miembros de toda la comunidad educativa.





En primera instancia, se imparten conferencias para los padres de familia en cada una de las secciones (Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato) invitándolos a conocer el proyecto de CCRR como parte del modelo educativo institucional que busca dar respuesta a los actuales retos que representa la realidad de nuestros alumnos y la comunidad educativa. Además, se enfatiza en que los Círculos Restaurativos tienen como finalidad la instauración de un ambiente sano y de protección para alumnos y personal del Instituto. Posterior a esta capacitación general, que tuvo lugar el 29 y 30 de septiembre, se realiza una segunda capacitación, en la cual se seleccionó a un padre de familia de cada grado escolar, el 25 de noviembre de 2016, con el propósito de presentarles los resultados obtenidos de las asambleas en secundaria hasta el momento. Los padres de familia evalúan por escrito su opinión respecto a esta nueva actividad en el Instituto. Se rescatan diversos comentarios como: "Genial, porque da sentido de pertenencia. Felicitaciones por aplicar el proyecto en el ICT. Agradecemos por dar este espacio".

Por otra parte, se capacita al personal en una primera sesión donde se habla sobre el funcionamiento de los CCRR, sus objetivos y sus frutos; así inicia la fase de implementación en el ICT desde el tercer grado de primaria hasta el último año de preparatoria.

Esta implementación inicia el 7 de noviembre de 2016 por medio de las clases de Formación Social Humana (FSH). Se organiza un calendario quincenal como parte de la materia en los diferentes grupos y se ponen a disposición de los alumnos las libretas: verde para elogios, roja para lamentos y amarilla para acuerdos. Durante el ciclo escolar 16-17, en las asambleas grupales se dialogan situaciones, algunas muy sencillas (temperatura del clima, relojes en los salones, botes de basura





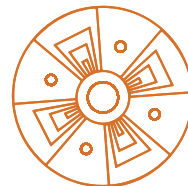
atrás del salón, problemas con compañeros que interrumpen las clases), hasta algunas de mayor relevancia, donde se han arreglado situaciones conflictivas. Por ejemplo, se puede mencionar el caso de un salón de segundo grado de secundaria donde una alumna lamentaba que se rieran de su nombre, lo que causó la sorpresa uno de sus compañeros al no dimensionar antes cómo hacía sentir a su compañera con “esa broma”. Este hecho fue conmovedor pues permite notar cómo lo hizo consciente del daño que le estaba causando con su broma, desde ahí se fijó una base de respeto mutuo que llevó a tener clases y relaciones más armónicas.

Aporte a la formación integral ignaciana

Las aportaciones que brinda el proyecto de los círculos restaurativos en la formación de los alumnos desde el ámbito ignaciano⁸ son el diálogo, la empatía, comprender que cometer errores es parte de la vida y el reto que representa remediarlos, así como la reflexión de que todo lo que vivimos y escribimos es desde nuestra propia impresión, pero que al compartirlo se puede redimensionar para ponerse en sintonía con la impresión del otro.

Desde esta premisa de que estamos acostumbrados a fijarnos únicamente en los errores, el proyecto CCRR favorece el desarrollo de la capacidad de fijarse también en los logros o aciertos, ya que hay grupos en los cuales ellos mismos mencionan:

“No tenemos nada que lamentar, nos llevamos bien, convivimos bien”.
En situaciones así es donde el facilitador alienta a los alumnos para que pongan atención en los aciertos de los demás, esto con la finalidad de educar desde otra visión, una visión de esperanza.



⁸ El término ignaciano hace referente a la pedagogía educativa de los Colegios Jesuitas, y viene de fundador de los jesuitas, Ignacio de Loyola.



Las Asambleas de Paz aportan al personal docente desde el momento donde reconocen sus áreas de crecimiento, puesto que llegan a pensar, como adultos que son, que los alumnos son los que están en formación, pero sorprende el darse cuenta de lo mucho que los mismos profesores pueden aprender de sus alumnos. Hay maestros que mencionan que les han gustado mucho las sesiones:

“Se me hace una buena herramienta para aprender a resolver las situaciones a través del diálogo, ser asertivo y pacífico para enfrentar los conflictos. También es una oportunidad para aprender a recibir elogios”.

Otro maestro menciona: “En realidad me parece interesante, sobre todo el sustento o la hipótesis, de dónde surge este planteamiento. Hay todo un sustento teórico de dónde surge el origen de la violencia; me parece interesante que radique en los vínculos, en las costumbres, en la tradición. En cuanto a estrategia, deseo que funcione y dé resultados, lo necesitamos, nos urge como comunidad y como sociedad. Pienso [que] es ambicioso en buen sentido, me da inquietud ver que resulte, y hay que ir dando pequeños pasos. Espero la apertura de los maestros”.

Cuando en un círculo restaurativo se abordan problemáticas relacionadas con los maestros, en la mayoría de las situaciones, los alumnos pasan por un proceso de catarsis (liberación) para ellos mismos, donde pueden sentirse libres de hablar, exponer y evidenciar al otro cuando este otro es un adulto. Esto se da con un adecuado acompañamiento por parte del facilitador, quien ayuda al proceso de mejora del grupo. En muchas ocasiones, los alumnos caen en la cuenta de que son ellos mismos quienes necesitan mejorar en su conducta, no el profesor.



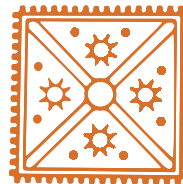


Un área de oportunidad referente al personal docente es cuidar que los adultos que estén presentes puedan aceptar o recibir los lamentos de los alumnos de manera objetiva, porque puede suceder que un maestro no lo tolere por temor a perder su autoridad. Al recibir un lamento de un alumno no se pierde sino que se gana autoridad moral.

Con los papás, la dinámica de los CCRR es parecida a la dinámica familiar, donde al interactuar con los miembros se nota la asertividad como medio para favorecer la convivencia. Esto poco a poco trasciende el aula, porque hay casos en los que se revela una situación problemática y, fuera del salón, el alumno pide disculpas y mejora su convivencia.

Los Círculos Restaurativos generan en los alumnos un clima de respeto en donde se pueden abordar temáticas relacionadas con el grupo, llegando a acuerdos trabajados en colaboración, en los cuales el nivel de comunicación es funcional y correcto. También han aprendido a confiar entre ellos al abrir el diálogo y exponer pensamientos y sentimientos que antes no habían logrado expresar. Esto favorece el fortalecimiento de su personalidad. En estas dinámicas grupales, se pueden notar las diferentes personalidades y comportamientos que cada alumno tiene y que no presenta en una clase convencional, esto es, quiénes se abstienen de participar, quiénes caen en el desorden y quiénes van descubriendo sus talentos cuando se les asigna algún rol dentro del círculo.

Algo que se constata es que los CCRR, por su estructura, permiten que el margen de error sea mínimo al tratar situaciones dentro del aula. En dos salones donde se había presentado poca disposición de trabajo y rechazo por personalidades individuales, el proceso logra envolver y permite llegar a acuerdos valiosos.





Frutos

Por enlistar algunos son:

1. Acuerdos que surgen de los mismos involucrados en una situación de conflicto, por ejemplo, cuando dos compañeras se comprometen a no tomar las cosas de sus compañeros y a respetarse. Mencionan hechos como: "Pediré las cosas por favor y de buena manera".
2. Compromisos de "portarse bien" con el maestro de alguna de las clases, por ejemplo, evidenciando que ellos platican y que ahora van a aprovechar aquellos espacios destinados para platicar para así evitar que el salón se moleste y pierdan clases.
3. Hay acuerdos no logrados, que en ocasiones ensombrecen el proceso, sin embargo surgen nuevas propuestas que los llena de esperanza ante un nuevo acuerdo.
4. Lamentos escritos por la misma persona que afectó o agredió a un compañero. En estos casos es valioso que esta persona lo lamente y sea él mismo quien lo escriba pidiendo disculpas por su acción, pues se puede hablar de valor civil, responsabilidad y de que se están educando para el bien propio y de los demás.
5. Hay grupos donde son más controlados entre ellos. En otros grupos se implementó el "dador de la palabra" (una pelotita).
6. El hecho de elogiar al otro reconociéndolo como persona. Los alumnos han reconocido honestidad y esfuerzo en los otros, así como el buen trabajo de algún maestro.
7. La capacidad del alumno adolescente para tratar temas cotidianos, ya sean superficiales u otros más profundos y delicados que tocan la vida de otros, como,





por ejemplo, cuando manifiestan inconformidad con la actitud de un maestro, con las peleas entre alumnos por el título de representante o por gritos en las esquinas del salón, por mencionar algunos.

8. Capacidad de escuchar y dialogar sus propuestas, que van desde decorar el salón en las festividades, anotar su sentir en los cuadernos para darles uso, poner un bote de basura atrás, poner un reloj en el salón, pedir que sean tolerantes y pacientes, además de pedirlo amablemente y sorprender a los maestros portándose bien.

9. El desarrollo de la capacidad de insight en el alumno, quien no reconoce que está mal lo que hace hasta que otro, de manera amable y directa, le hace ver lo que hace y molesta a sus compañeros, de igual manera, el mismo lo reconoce y afronta ante un grupo, cosa que se ha comprobado que no es fácil.

10. Cambios de actitud en los alumnos que suelen interrumpir las participaciones o reírse.

Percepción desde los padres de familia

Los logros que se pueden observar desde los padres de familia son:

1. Que puedo mejorar la comunicación en mi casa ante el conflicto.
2. Que la educación emocional es muy importante en los alumnos.
3. Buscar acuerdos, buscar la paz en todos mis círculos.
4. Procurar por todos los medios vivir en y por la paz.
5. Que se pueden crear espacios para llegar a acuerdos y crear vínculos.
6. El poder aprender a dar oportunidad a mi hijo de acercarse más a nosotros.
7. Innovación en la escuela en favor de la paz.
8. Aplicar la paz en la vida diaria.





9. La aplicación de una metodología para crear acuerdos en todos los ámbitos.
10. Que aun hay Esperanza.
11. A ver de otra manera un conflicto, como una oportunidad, como nuevas estrategias.
12. El conflicto no es malo en sí mismo.
13. Un gran reto de adoptar el proyecto en familia.
14. La violencia se aprende, la paz también. La violencia es un fracaso.
15. A ser más tolerante con los problemas.
16. Tener paciencia y valorar más a mis hijos.
17. Tolerancia y perspectiva antes situaciones complejas.
18. Reforzar mi voluntad de mejorar mis relaciones familiares.
19. Reconocer cuando haya conflictos, cómo poder resolverlos.
20. Que tengo mucho que cambiar.
21. La gran importancia de aprender a escuchar a mis hijos y de que me escuchen.
22. Me llevo de tarea el vivir de una mejor manera y compartirlo con los que me rodean.
23. Que hay mucho que puedo hacer para reconstruir.
24. Que la violencia se ejerce de muchas formas y que hay que crear espacios de diálogo.

Experiencia de una docente en los Círculos Restaurativos

Para mí, la experiencia de los círculos restaurativos ha sido muy enriquecedora. Estoy convencida del proyecto pues creo que en verdad es un espacio muy valioso para que los alumnos puedan expresar sus inquietudes y sus propuestas, sin temor a ser criticados o juzgados, [decir] lo que les molesta o incomoda, sin miedo a la venganza o represalias; y





el poder vivir la gratuidad al reconocer en el otro un gesto de ayuda y solidaridad es muy gratificante.

Además de esto, añadido que los CCRR, no sólo han sido un espacio muy valioso para que los alumnos puedan expresar sus inquietudes entre iguales, sino que también lo han podido hacer con sus maestros y/o directivos del colegio.

Los CCRR van desarrollado en el alumno aprendizajes significativos que ayudan en su proceso formativo integral, ya que el mismo programa permite ir trabajando valores y actitudes, así como capacidades y habilidades que le permiten ser una mejor persona, algunos de ellos son:

1. La **responsabilidad** cuando ellos mismos son los que anotan con puño y letra en las libretas su propuesta, lamento o elogio y además son ellos mismos quienes lo leen.
2. La **honestidad** en sus declaraciones, ya que no se puede hablar de lo que no les consta y no se puede firmar por otra persona.
3. El **respeto** hacia sí mismo por lo que escribe y hacia los demás en sus aportaciones.
4. La **paciencia** para esperar su turno, para escuchar a los demás
5. La **tolerancia** al respetar las opiniones, ideas o actitudes de las demás compañeros aunque no coincidan con las propias.
6. El **perdón**, esa capacidad de pedir disculpas por algo que [se] ha hecho o dicho y que puede molestar u ofender a los demás.
7. La **solidaridad** al apoyar las ideas o sugerencias de los compañeros que ayudan a una mejor convivencia.
8. La **capacidad de escucha**, descubrir y entender lo que el otro le está compartiendo.
9. La **empatía** para ponerse en el lugar de la otra persona y compartir sus sentimientos.





10. El **diálogo**, ya que expone sus ideas y comentarios de forma alternativa.
11. El **compromiso** a través de los acuerdos a los que llegan las partes involucradas o todo el grupo.
12. La **creatividad** al generar nuevas ideas o conceptos sobre la solución de conflictos y definir acuerdos.

En el ciclo escolar anterior (2016-2017) estuve acompañando de cerca a los alumnos en cada una de sus asambleas, pues en un principio se propuso que éstas se realizaran en los espacios de la clase de Formación Social Humana (FSH). Así que esto me ayudó a ir conociendo más a mis alumnos y poder ver el desarrollo, y la manera de operar de las asambleas en cada uno de los grupos en los que acompañaba.

Ciertamente cada grupo es diferente, había ocasiones en que las asambleas eran excelentes, se respetaban los roles, había propuestas, se generaba un diálogo, llegaban a acuerdos... y otras en que daban ganas de suspenderlas en ese momento, pero lo que yo fui descubriendo es que cada grupo era distinto y su proceso de madurez también. Lo valioso era ver que esos espacios eran la oportunidad perfecta para que los alumnos se expresaran y se mostraran de manera natural, como son.

Entre las experiencias vividas en los CCRR, recuerdo que en un grupo era el primer círculo y había mucha inquietud y preocupación por las cosas que se estaban escribiendo en la libreta de lamentos, la habían tomado como "chat" y ya había llegado el comentario de los Padres de Familia a la Dirección, por lo que el ambiente estaba tenso y era la primera asamblea. Cuando llegó el momento de leer la libreta de los lamentos, las partes involucradas hablaron, expusieron sus puntos de vista, el grupo escucho atento, opinó sobre su sentir y expuso cómo la situación particular





de las persona en conflicto también les afectaba a ellos, en su dinámica de grupo; hablaron, llegaron a acuerdos y de los más de 20 comentarios que estaban escritos al respecto del tema, se quedó sólo el primer comentario, ya que los demás quedaban automáticamente resueltos con el acuerdo.

En otra ocasión, durante las primeras asambleas en otro grupo, habían escrito en la libreta una infinidad de lamentos sobre un maestro en particular y pedían que fuera llamado inmediatamente a la asamblea para decírsele. Yo aproveché el espacio para hablar con el grupo y preguntarles si ellos consideraban que en ese momento al traer al maestro así como estaban ellos de alterados, era el mejor espacio para dialogar, más bien sonaba a que sólo querían sentarlo en el banquillo de los acusados para bombardearlo con una serie de quejas y lamentos. Yo propuse que revisaran lo que querían decirle al maestro y que entre todos redactaran una especie de carta-petición, en donde le expusieran al maestro su sentir, lo que ellos pedían, pero, a su vez, que también consideraran a qué se iban a comprometer ellos como grupo, para llegar a acuerdos. Y eso ayudó también en los demás grupos para que los alumnos reflexionaran en que las asambleas no eran una oportunidad sólo para exigir o juzgar, que también involucraba el compromiso personal para dialogar y entablar un acuerdo.

Y como éstas, muchas experiencias más que me fueron convenciendo cada día sobre lo valiosos que son estos espacios para que los alumnos se expresen, dialoguen y se sientan escuchados.





CAPÍTULO 3

HORIZONTES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA



Reconstrucción del
Tejido Social

Conversación, clave para el buen convivir en la educación

Jorge Atilano González Candia

*“Así como comemos cuando tenemos hambre,
deberíamos de conversar cuando nos sentimos solos”.*

Indígena purépecha, Michoacán

Hay dos modos de impulsar procesos que lleven a la reconstrucción del tejido social: cuando el sufrimiento aparece en la vida de la familia, el pueblo o la ciudad, de tal manera que se reactivan los vínculos de fraternidad y solidaridad a manera de instinto de sobrevivencia; y otro modo es por medio de la conversación, donde las personas se ven interpeladas por la palabra que logra transmitir el sentimiento en clave de esperanza, en un proceso de escucha activa que hace construir una fuerza transformadora de los conflictos grupales.

Para los tzeltales, la armonía con todo lo creado es el horizonte que orienta sus prácticas, se trata de una armonía personal y comunitaria que se logra por medio de la conversación.¹ En la conversación se embonan los pensamientos, los sentimientos y los hechos de las personas, ahí se logra construir el sentido de grupo fundamental para regular el comportamiento y tomar decisiones armónicas. Podemos decir que en la conversación se construye la persona, ahí se van construyendo las síntesis perecederas que se enriquecen con una nueva conversación en un proceso interminable. La clave está en construir condiciones donde se cuide la confianza y el respeto, en una escucha sin prejuicios y sin tratar de imponer nada, para lograr una conversación sanadora, reconciliadora y reconstituyente.

Davil Bohn compara propiedades colectivas de las partículas con el pensamiento. Dice que el movimiento de los electrones se parece al ordenamiento de la gente cuando



¹(Maurer, 2015)



camina por la calle en lugares de tránsito masivos, donde los peatones buscan no atropellarse, pero todos van interconectando hasta formar una colectividad en esa ciudad, aunque hay quienes no siguen el gran objetivo del ordenamiento. Bohn dice que “el pensamiento es incoherente y de carácter contraproducente donde está la raíz de los problemas del mundo” (2001, p. 39), podemos decir que necesita de la conversación para regularse.

En este sentido, a medida que nos hacemos más individualistas, perdemos condiciones para crecer en el coeficiente intelectual de la colectividad, es decir, la posibilidad de construir un pensamiento vinculado con el entorno y sensible ante el sufrimiento humano que permita ordenarnos socialmente. Más bien se favorece la superficialidad, donde las palabras segrega y alimentan la desesperanza pero que permanece la necesidad de escuchar y dialogar palabras que lleven a la vinculación con otros.

La conversación realizada en ambientes de respeto y colaboración lleva a **ordenar los afectos** de las personas, sana las heridas y abre nuevas posibilidades de interacción. La calidad de relaciones que pueda establecer con otros permite apropiarse de valores vinculantes. A mayor intimidad, mayores posibilidades de construir los consensos morales para vivir juntos de manera armónica y, a mayor superficialidad, mayor posibilidades de centrarnos en las diferencias sintiéndonos separados y enemigos unos de otros.

La conversación es la base para emprender un proceso de comprensión que lleve a construir **propuestas** que sean probadas para seguirlas conversando y seguir construyéndose. La conversación es la base de la construcción de narrativas vinculantes que lleven a fortalecer referentes comunes de identidad; es la clave





para crear acciones vinculantes que lleven a fortalecer la confianza y el cuidado, y es la fórmula para la construcción de alianzas que permitan generar acuerdos vinculantes.

Todo acuerdo necesita revisarse y rehacerse constantemente, esto implica desarrollar una gran habilidad para confiar en la revinculación que logra hacer la palabra con quienes se conversa, esa confianza y esa relación restablecida es lo fundamental, y desde ahí se necesita volver a construir los acuerdos. Lo cambiante de los contextos implica mayores habilidades para escuchar, dialogar y ponerse de acuerdo.

En la conversación empieza un proceso de revinculación que no solamente enlaza a los participantes en el círculo, sino que tiene la fuerza capaz de vincular a las personas que interactúan en el entorno e incluso con la propia creación y la trascendencia. La buena conversación en un grupo repercute en los espacios familiares, labores o escolares de sus participantes, de ahí la importancia de cuidar las condiciones para que sea factor de reconstrucción del tejido social.

En este sentido, las asambleas de paz son una escuela de la conversación, donde se aprende a identificar los problemas comunes, se recupera la confianza y el cuidado entre las personas, y se logra construir acuerdos cambiantes. Ejercitarse en el diálogo desde las escuelas es abonar a la construcción de una ciudadanía capaz de construir los acuerdos que hoy México necesita.

Referencia

1. Maurer, Eugenio (2015). La armonía. Conferencia impartida en el Conversatorio del Buen Convivir en Tancitaro.
2. Bohn, David (2001). Sobre el diálogo. Barcelona: Kairós.





Reconstrucción del
Tejido Social

Pistas para su implementación en las secundarias

Oscar Ruíz Tovar

Considerando la experiencia de la implementación de la metodología de asambleas de paz en distintos municipios alrededor del país, con circunstancias diferentes y condiciones diferenciadas, en este apartado se busca hacer un análisis más global y completo que permita considerar las mejores prácticas al momento de implementar las asambleas en una institución educativa. Se presentan a continuación tres claves concretas que después de haber presentado las distintas experiencias de implementación de asambleas de paz en este texto, se considera es importante tomar en cuenta. La primera clave es tomar en cuenta el trabajo previo para empezar a realizar las asambleas en cualquier institución educativa. Tomando en consideración este primer punto, en un segundo momento, se presentan las condiciones necesarios para la implementación de la metodología considerando la importancia de la participación de profesores y directivos como agentes vinculantes.

En un tercer momento se realiza una reflexión sobre el potencial que tiene abrir espacios de diálogo y reflexión con alumnos de secundaria. Y por último se invita a la reflexión de generar condiciones más allá del salón de clases para la construcción de una cultura de paz.

1. La implementación necesita un diseño

Las asambleas de paz no es una solución en sí misma para contrarrestar todos los factores que abarcan la violencia dentro de las instituciones educativas. En las escuelas





donde se ha implementado esta metodología, se ha visto la necesidad de generar estrategias que permitan robustecer el ejercicio de construcción de paz desde el salón de clases. El primer error al momento de aplicar asambleas de paz, como en la implementación de cualquier otra metodología, es pensar que es una solución única e inmediata. Hay pasos previos que es necesario tomar en consideración. Un diagnóstico para conocer las condiciones de la institución educativa en lo que respecta a la convivencia escolar. Los pasos previos para empezar a realizar asambleas en las instituciones educativas son tan importantes como la misma aplicación de la metodología.

2. “La disposición de condiciones favorables y el involucramiento de actores clave son elementos fundamentales para la consolidación de las asambleas de paz en las aulas”.

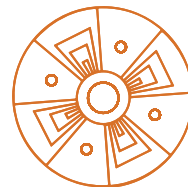
El título de este apartado está entre comillas porque es una frase que se recupera del capítulo correspondiente a la experiencia de Tancitaro. Agentes vinculantes es la forma en la que se nombra a profesores y directivos, que siendo parte de la comunidad de Tancitaro, son los que abanderan y toman parte del proyecto para implementar las asambleas de paz. En todas las experiencias referidas en este texto se habla de un grupo de personas, que siendo externos a la comunidad, busca dar a conocer las posibilidades que permite la implementación de una metodología como las asambleas de paz. La realidad es que los agentes externos no pueden por sí mismos implementar esta herramienta, sino que es necesario el vínculo y el trabajo con los





llamados agentes vinculantes. ¿Pero quiénes son ellos? Profesores y directivos de las secundarias con las que se ha trabajado con asambleas de paz. En la medida que ambos actores, cada uno con su respectiva labor, el directivo alentando y generando las condiciones que a nivel institución favorezcan el mejor aprovechamiento de la implementación de este proyecto. Por su parte, los profesores no pueden quedar ajenos al trabajo de asambleas. Las asambleas están hechas para todos los miembros del grupo, y los profesores deben tomar parte de este ejercicio de forma activa.

Uno de los grandes aprendizajes que se ha tenido en esta experiencia de trabajar con asambleas de paz en escuelas secundarias es el trabajo con profesores. Tal y como se explica en los primeros capítulos de este libro, hay muchos aspectos de fondo que tiene una asamblea, desde su diseño y sus fundamentos. Los profesores precisan conocer esta riqueza. La capacitación con profesores, no sólo para enseñar la asamblea de paz como un engranaje de actividades secuenciadas que necesitan coordinarse en espacio y un tiempo específico. Es necesario crear espacios de reflexión con los profesores sobre su práctica docente, partiendo de lo que de ello se pueda profundizar desde la asamblea de paz. Si se parte de la idea que los alumnos son capaces de generar acuerdos y resolver los conflictos de manera no violenta, esta premisa aplica de igual manera a los profesores. Es de suma importancia aprovechar la asamblea de paz como un espacio para una reflexión profunda de la práctica docente en temas como la justicia, la violencia, la cohesión de grupo o la capacidad del ser humano para hacer el bien. Los profesores son los artífices de las asambleas de paz, trascienden la figura de operadores de la metodología, son quienes el final del día deben conocerla mejor que cualquiera, incluso con la capacidad de retroalimentarla o reconstruirla.





3. Los logros significativos en los alumnos permiten mayor involucramiento en los alumnos al momento de implementar las asambleas

Como se comentó en el capítulo sobre la experiencia de Cherán, considerar el logro de los alumnos en la implementación de las asambleas es de suma importancia para incentivar la participación de los mismos. Si bien es cierto que las asambleas de paz en la medida que estén más enfocadas al espacio específico del salón de clases. El impacto esperado para el trabajo con asambleas de grupo está dirigido al grupo, ya que esto permite mayor seguimiento y capacidad de acción de los miembros de la asamblea. Sin embargo, los testimonios aquí presentados, invitan a pensar más allá.

Sin dejar que las cosas sucedan de manera fortuita, y con el debido acompañamiento de la institución y los profesores, las asambleas de paz pueden considerarse como una plataforma para que alumnos de secundaria puedan alzar la voz y proponer en acciones que vayan más allá del salón de clases. Los alumnos de secundaria precisan de espacios para ser escuchados, pero el ejercicio de discusión y análisis dentro de las asambleas, van permitiendo considerar que también tienen todas las posibilidades de expresar y proponer. En la medida que este factor se considere de manera más consciente, la asamblea puede permitir un espacio de construcción de acuerdos, que partiendo de la intención de mejorar las condiciones de convivencia dentro del salón de clases, puede impactar en la construcción de una escuela como un lugar donde se pueda construir democráticamente un mejor mundo.





4. El impacto más allá del salón de clases, los beneficios para la familia

El capítulo correspondiente a la experiencia del Instituto Cultural Tampico, dan muestra de un impacto no considerado en el planteamiento de las asambleas de paz, pero que si se le da seguimiento a los alumnos puede ser una excelente reflexión para quien quiera aplicar la metodología en su institución educativa. Los alumnos no son individuos desagregados de la sociedad y saliendo de la escuela interactúan y conviven en muchos espacios, entre ellos el hogar. Las habilidades que los estudiantes están adquiriendo en el salón de clases no son accesorios que se puedan quitar y poner depende si están en asamblea de paz. Las reglas de comunicación por ejemplo no son exclusivas de una hora cada 15 días, sino que se pueden llevar a otras asignaturas y se debe aprovechar para incentivar la escucha activa en los alumnos. Pero, lo mismo que las reglas, las aptitudes y capacidades para resolver los conflictos de manera no violenta se pueden llevar incluso a la casa, al diálogo con los padres de familia y demás miembros que no participan directamente de este ejercicio dentro de la escuela.

Como conclusión final es importante apuntar que no es posible dejar estas reflexiones en una planteamiento general de las potencialidades de las asambleas de paz consideradas en el presente texto. Es necesario releer la experiencia y considerar otros factores de los cuales la práctica va dando luces. La participación activa de profesores y directivos. El seguimiento de prácticas democráticas para la construcción





de paz en materias curriculares más allá de las asambleas de paz. La opción de una estrategia de seguimiento para las asambleas con prácticas que refuercen este ejercicio en coordinación con padres de familia y miembros de la comunidad local. Todas estas son claves que pueden permitir dinamizar una estrategia integral para la construcción de una Educación para el Buen Convivir y la Reconstrucción del Tejido Social.





CONCLUSIONES

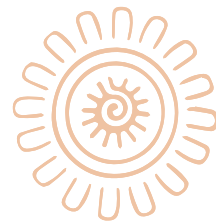
Las Asambleas Grupales contribuyen a la promoción de una cultura de diálogo que permite a los alumnos identificar los asuntos comunes, fortalecen los referentes que los hace autoconcebirse como seres vinculados, y esta identificación de lo común favorece la confianza y el cuidado entre ellos, lo cual termina facilitando los acuerdos comunitarios.

Se trata de una propuesta donde la voluntad del director de las escuelas, la participación de los maestros y el personal administrativo es fundamental para llegar a buenos resultados, pues se trata de una metodología de mejoramiento de la convivencia para la comunidad educativa.

La metodología de asambleas grupales va generando una cultura de la conversación que de manera natural se traslada a otras instancias, como es la familia, donde los alumnos promueven la buena convivencia por medio del diálogo y el acuerdo, como se ve en el caso de Tampico, pero que poco a poco también se va trasladando a los entornos vecinales, como lo muestra el caso de Cherán y Tancítaro.

Siendo la etapa de secundaria un tiempo especial para definir una identidad, las asambleas grupales vienen a representar una oportunidad para acompañar a los alumnos en ese proceso de asumirse como seres interconectados, ajustando el proceso de individualización y fortaleciendo el sentimiento del nosotros.

Se trata de una propuesta que abona a la reconstrucción del tejido social desde el ámbito escolar, pero que no es suficiente para construir la paz, se necesita complementarse con un trabajo en las familias, en los barrios, en las prácticas políticas y las prácticas económicas.





JESUITAS
POR LA PAZ

"La tierra es un gran tejido social
donde cada ser vivo es un hilo que
se enlaza con otros para hacer
posible la vida en el planeta."



PROYECTO
PAZ