



Ciencia y
Tecnología



EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS NARRADAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS: INCLUSIÓN, CULTURA DE PAZ E INTERCULTURALIDAD

Coordinadores

Raymundo Murrieta Ortega

Guadalupe Badillo Márquez

Miriam Durán Quiroz

Ma Teresa Prieto Quezada



**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
NARRADAS EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS:
INCLUSIÓN, CULTURA DE PAZ E
INTERCULTURALIDAD**

Autores de los textos

Alfredo Orozco Mendoza

Alfredo Trejo Cabrera

Arzimba Elena Navarro Mozqueda

Carlos Manuel Tepanecatl Tolentino

Carolina Cervantes González

Ceyli Nayeli Ávalos López

Claudia Magaly Espinosa Méndez

Danna Paola Laureano Gachupin

Dulce Azucena Denis Ortiz

Eduin Alexander Prada Rodríguez

Elber Enrique Gómez Ustari

Eliberto Sierra Gutiérrez

Facundo Juan Carlos Comba-Marcó-del-Pont

Gerardo Enrique García Sepúlveda

Glendy Jobanna Mejía García

Gloria Janett Hernández Blancas

Guadalupe del Rosario Martínez-Aguilera

Gustavo La Rotta Amaya

Iliana María López Morales

Ingrid Tatiana Abril Peña

Ixcchel Reyes Espejel

Jacqueline Herrera Galicia

Jennifer Cervantes Loera

José Claudio Carrillo Navarro

José María Nava Preciado

Jumeiris Elizabeth Ruiz Alcántara

Ma Teresa Prieto Quezada

María del Rosario Bringas Benavides

María Joseline Martínez Rodríguez

Mariela Gómez García

Matilde Lina Rueda Rojas

Maybely Véliz Rodríguez

Mayra Salas Lara

Norcaby Pérez Gómez

Raymundo Murrieta Ortega

Regina Esther Utrilla Ballesteros

Saul Serna Segura

Susana Rufina Arteaga González

Valentina Soto Rey

Xiomara Pinzón Iriarte

Zuly Castillo Yeneris

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS NARRADAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS: INCLUSIÓN, CULTURA DE PAZ E INTERCULTURALIDAD

Coordinadores

Raymundo Murrieta Ortega

Guadalupe Badillo Márquez

Miriam Durán Quiroz

Ma Teresa Prieto Quezada



LA BIBLIOTECA

**Ciencia y
Tecnología**

Secretaría de Ciencia y Tecnología
Instituto de Investigación y Desarrollo



Todos los textos de este libro fueron evaluados a doble ciego y su dictamen de aceptación se basó en el cumplimiento de criterios de evaluación y calidad científica.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS NARRADAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS: INCLUSIÓN, CULTURA DE PAZ E INTERCULTURALIDAD

Coordinadores

Raymundo Murrieta Ortega

Guadalupe Badillo Márquez

Miriam Durán Quiroz

Ma Teresa Prieto Quezada

D.R. © Grupo Editorial Biblioteca, S.A. de C.V.

Manantiales 29 - 5

Colonia Chapultepec

C.P. 62450, Cuernavaca, Morelos.

Tel. 55-3233-6910

Email: contacto@labiblioteca.com.mx

Primera edición: julio, 2026

ISBN: 978-968-9766-17-9

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179>

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la Ley Federal de Derechos de Autor y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

Se agradece a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnologías e Innovación (SECIHTI) del Gobierno de México por el apoyo financiero otorgado a través del Programa de Estancias Posdoctorales por México, el cual hizo posible la publicación del libro "Experiencias pedagógicas narradas en contextos educativos latinoamericanos: inclusión, cultura de paz e interculturalidad".

Impreso y encuadernado en México

Printed and bound in Mexico

DEL PROCESO DE ARBITRAJE

Con el propósito de impulsar la difusión de la productividad académica en temáticas sobre narrativas pedagógicas, el Comité Editorial integrado por Raymundo Murrieta Ortega, Guadalupe Badillo Márquez y Miriam Durán Quiroz, docentes investigadores pertenecientes al Cuerpo Académico “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BI-NEJCB-CA-5 del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” y la Líder del Cuerpo Académico “Investigaciones en procesos de violencia, paz, convivencia y ciudadanía” UDG-CA-1153 de la Universidad de Guadalajara, Dra. María Teresa Prieto Quezada, publican una convocatoria dirigida a docentes, investigadoras(es), académicas(os), alumnas(os) o egresadas(os) de las Instituciones Formadoras de Docentes y a investigadores en general, a participar en una publicación colectiva en formato de libro titulado:

“Experiencias pedagógicas narradas en contextos educativos latinoamericanos: inclusión, cultura de paz e interculturalidad”

Para asegurar la calidad del contenido, se conformó un equipo editorial compuesto por investigadores de reconocido prestigio, la mayoría con grado de doctor, algunos de ellos miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y con el Reconocimiento a Perfil Deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). El proceso de arbitraje fue realizado a doble ciego, utilizando un instrumento de evaluación con criterios específicos, además de proporcionar sugerencias concretas para mejorar los textos. En caso necesario, los autores realizaron las correcciones recomendadas antes de que el Comité Editorial revisara nuevamente las contribuciones para su aprobación final.

El propósito de la valoración fue: a) garantizar la calidad y reconocimiento de los contenidos aceptados, b) asegurar el rigor científico, relevancia académica y pertinencia de los artículos seleccionados, y c) ofrecer sugerencias a los autores para mejorar sus trabajos antes de su inclusión en la publicación. Con estas acciones los Cuerpos Académicos “Transformación de la práctica profesional pedagógica” e “Investigaciones en procesos de violencia, paz, convivencia y ciudadanía” contribuyen a la di-

fusión del conocimiento, evidenciando cómo las narrativas pedagógicas contribuyen a la reflexión de la práctica docente.

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA
GUADALUPE BADILLO MÁRQUEZ
MIRIAM DURÁN QUIROZ
MARÍA TERESA PRIETO QUEZADA
Coordinadores del libro

Índice

Prólogo	11
Introducción.	15
Línea temática I. Convivencia escolar y cultura de paz	35
1. Educación para paz desde la formación continua de docentes de ciencias sociales en una escuela pedagógica cubana	37
<i>Norcaby Pérez Gómez</i> <i>Maybely Véliz Rodríguez</i> <i>Susana Rufina Arteaga González</i>	
2. Cooperar para convivir: la educación física como semilla de paz en secundaria	51
<i>Raymundo Murrieta Ortega</i>	
3. La carrera de la convivencia, la experiencia para construir cultura de paz en el aula	67
<i>Jennifer Cervantes Loera</i>	
4. Nos decidimos por un programa de paz: cómo vivimos la experiencia	79
<i>José María Nava Preciado</i>	
5. Educar para la paz: aprendizajes que nacen del encuentro con las familias.	91
<i>Danna Paola Laureano Gachupin</i> <i>Jacqueline Herrera Galicia</i>	
6. Estrategias lúdico-pedagógicas para la apropiación del manual de convivencia escolar y la construcción de paz.	103
<i>Glendy Johanna Mejía García</i> <i>Elber Enrique Gómez Ustaris</i> <i>Eliberto Sierra Gutiérrez</i>	
7. Violencia experimentada. Una huella de la subjetividad familiar y escolar.	119
<i>Ma Teresa Prieto Quezada</i> <i>José Claudio Carrillo Navarro</i>	

8. Hármonix: prácticas restaurativas para sanar los conflictos escolares	135
<i>Ingrid Tatiana Abril Peña</i>	
<i>Xiomara Pinzón Iriarte</i>	
<i>Eduin Alexander Prada-Rodríguez</i>	
9. La gamificación como herramienta para la construcción de paz .	149
<i>Matilde Lina Rueda Rojas</i>	
<i>Zuly Castillo Yeneris</i>	
<i>Valentina Soto Rey</i>	
Línea temática II. Inclusión, diversidad e interculturalidad. . . .	161
10. ¿Las niñas rosa y los niños azul?	163
<i>Regina Esther Utrilla Ballesteros</i>	
11. La clase de educación física un espacio de inclusión y descubrimiento personal	167
<i>Carlos Manuel Tepanecatl Tolentino</i>	
12. Innovar para incluir: una experiencia de atención a la diversidad en la formación inicial docente	179
<i>Jumeiris Elizabeth Ruiz Alcántara</i>	
13. El encuentro entre la ciencia de la actividad física y la identidad rural en Tepeaca	191
<i>Ixchel Reyes Espejel</i>	
<i>Facundo Juan Carlos Comba-Marcó-del-Pont</i>	
<i>Claudia y Magaly Espinosa-Méndez</i>	
14. Los juegos tradicionales como medio para favorecer la inclusión en una primaria indígena	201
<i>Guadalupe del Rosario Martínez-Aguilera</i>	
15. En voz propia: una experiencia de inclusión y transformación en la facultad de artes	213
<i>Atzimba Elena Navarro Mozqueda</i>	
<i>Iliana María López Morales</i>	
16. La diversidad en el aula: una experiencia pedagógica significativa.	227
<i>Mayra Salas Lara</i>	
17. Damián y las voces del aula unitaria	239
<i>Mariela Gómez Gracia</i>	

18. La identidad sorda en la formación docente: desafíos y aprendizajes	251
<i>María del Rosario Bringas Benavides</i>	
19. Marcha en silencio: acción, reflexión y concienciación	263
<i>Gustavo La Rotta Amaya</i>	
20. Escuchar antes que imponer: una pedagogía intercultural desde la experiencia de un docente latinoamericano en Corea del Sur.	277
<i>Saul Serna Segura</i>	
Línea temática III. Bienestar socioemocional y vida saludable . .	291
21. Ejercer autoridad desde el diálogo y la comprensión en la práctica docente de educación física	293
<i>Ceyli Nayeli Avalos López</i>	
<i>Gloria Janett Hernández Blancas</i>	
22. Acompañar las emociones en el aula: experiencias de autorregulación emocional en educación básica	303
<i>Carolina Cervantes González</i>	
23. Afrontamiento socioemocional y pertenencia institucional en el primer semestre universitario	311
<i>Alfredo Trejo Cabrera</i>	
<i>Gerardo Enrique García Sepúlveda</i>	
<i>Dulce Azucena Denis Ortiz</i>	
<i>María Joseline Martínez Rodríguez</i>	
24. Cuerpos que narran: sublimación y bienestar socioemocional en educación media superior desde la expresión teatral.	325
<i>Alfredo Orozco Mendoza</i>	
Semblanza de los autores	339

Prólogo

Uno de los principales objetivos de la narración es recuperar lo significativo de aquellas vivencias que le dan sentido a nuestro andar por el mundo. La expresión «yo recuerdo» la utilizamos comúnmente, quizá todos los días, para traer al presente algo revelador de nuestras vidas, por ejemplo, de nuestra trayectoria profesional. Cuando hacemos consciente ese «yo recuerdo», descubrimos las cosas que dieron sentido a lo que hicimos: los aciertos al enfrentarnos a un problema que se resolvió de determinada manera; los errores al proponer una salida para atender un asunto; las discusiones que sostuvimos para convencer a otros de nuestra solución; y las personas que jugaron a favor o en contra.

En este sentido, narrar una experiencia de todo ese bagaje biográfico que se acumula año tras año en el oficio docente constituye una tarea formativa; nos permite releer el pasado a la luz del presente ¿Por qué? Porque volvemos sobre el manuscrito de nuestra vida laboral. Al desplegar sus páginas, subrayamos los aciertos y reconocemos los errores; si bien no podemos borrar los capítulos ya escritos, sí podemos añadir glosas para interpretar lo vivido y notas al pie de página para enfatizar las lecciones que nos dejó la experiencia. Cuando sistematizamos estas vivencias en un ejercicio reflexivo, la narración deviene en una tarea epistemológica cuyo objetivo es compartir saberes a partir de la reformulación de la experiencia laboral.¹ No se trata ya de que otros hablen, sino de que seamos nosotros quienes tomemos la palabra y nos convirtamos en *escritores* de nuestra experiencia, con los recursos expresivos de nuestros propios lenguajes. Nos corresponde escribir, porque es una deuda que tenemos con nosotros mismos. Precisamente, cuando las y los coordinadores proyectaron este libro tenían presente ese objetivo: reconocernos como escritores de nuestra propia práctica docente. Un profesor es lo que el aula ha hecho de él: al narrar su experiencia descubre que sus caracteres están impresos en él.

1 Páramo, P. (2016). *La investigación en ciencias sociales: estrategia de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

Tengo entendido que la convocatoria para este proyecto se fue enriqueciendo conforme se *corría la voz* sobre él. Esto constituye una muestra del interés que existe entre el profesorado por relatar sus vivencias, porque todas y todos quienes nos dedicamos a la docencia tenemos algo que contar. ¿Por qué? Porque basta con pisar un aula para comenzar a acumular experiencias que configuran nuestro carácter docente. Sin duda, esta obra es la respuesta a una convocatoria dirigida a quienes estamos dedicados a la enseñanza, en cualquier nivel educativo, para convertirnos en escritores de nuestra trayectoria profesional. Por ello, el lector encontrará en cada contribución una forma singular y creativa de comprender, conceptualizar y recrear la práctica docente. Cada autor y autora documenta los matices de su recorrido a su manera; ahí radica uno de los mayores atractivos de esta publicación. En efecto, cada docente construye el significado de su experiencia desde sus razones, pero también desde sus pasiones. Como señala,² las narrativas se convierten en testimonios de reconstrucción de la identidad y no son simples relatos descriptivos. En nuestro caso, cada profesor o profesora selecciona episodios de su historia de vida que le han afectado positiva o negativamente y, al hacerlo, construye una imagen de sí mismo, del modo en que desea ser reconocido.

Las experiencias reunidas en esta obra se organizan en torno a tres temáticas principales: (1) Convivencia escolar y cultura de paz; (2) Inclusión, diversidad e interculturalidad; (3) Bienestar socioemocional y vida saludable. Al analizarlas, descubrimos que las narrativas implican profundamente a sus autoras y autores, puesto que, con frecuencia, se describen como proyectos impulsados por iniciativa del profesorado dentro de las instituciones escolares. En este sentido, los relatos muestran que, además de atender los planes y programas de estudio, las y los docentes encuentran espacios para elaborar actividades orientadas a mejorar el clima escolar mediante acciones inclusivas y estrategias de acompañamiento socioemocional en beneficio del alumnado. Asimismo, revelan la convicción de que siempre es posible encontrar formas innovadoras de ejercer la docencia. Por esa razón, estas experiencias poseen un alto valor formativo y humano. En ellas, la vocación docente se muestra con nitidez y se deja entrever un compromiso profesional cultivado a lo largo de los años, que poco a poco se transformará en memoria.

2 Güelman, M. (2024). El método biográfico en las ciencias sociales. Acerca del carácter social y el estatuto de verdad de las experiencias de vida. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 60, pp. 95-116. <https://doi.org/10.5944/empiria.60.2024.39283>

Este libro también se suma a las iniciativas que, en diferentes instituciones educativas, buscan recuperar la memoria del trabajo docente y contribuir al esfuerzo epistemológico de reconocer los saberes que se (re)construyen desde la experiencia. Esta tarea resulta fundamental, pues el conocimiento científico de la educación no proviene únicamente de las investigaciones realizadas por los especialistas, sino también de quienes están cotidianamente en el aula y que, gracias a ello, han acumulado prácticas y vivencias significativas que enriquecen la comprensión de los fenómenos educativos. Igualmente, este tipo de ejercicios recuperan saberes y experiencias profesionales desde una perspectiva más horizontal.³ Así, se puede afirmar que la producción de conocimiento educativo es una empresa compartida entre especialistas que hacen investigación y quienes están día a día en el aula.

Es preciso agradecer a las y los autores que generosamente comparten sus narrativas para hacer posible esta obra. Indudablemente, las narraciones aquí reunidas poseen un gran valor, ya que se convierten en referentes para colegas interesados en este tipo de trabajo académico. La diversidad de las contribuciones fortalece el propósito de recuperar las vivencias que configuran el ser docente, porque ponen de relieve aquello que otorga sentido a la acción educativa dentro del aula. De este modo, las y los lectores encontrarán en estas páginas un coro de voces que recrea y resignifica la experiencia de ser docente. Las narrativas tampoco dejan de lado la dimensión emocional que emerge al evocar los encuentros y rituales que conforman nuestro trabajo diario, especialmente cuando logran derribar las barreras que con frecuencia reducen la labor profesoras y profesores dentro del mundo escolar.

Finalmente, hay que señalar otra virtud de esta obra: las narrativas no sólo nos brindan elementos para comprender la identidad del docente, sino que también revelan cómo es vivida y significada la experiencia educativa desde la mirada de distintas generaciones y desde el género. Esto nos permite valorar la sutileza de los compromisos, las interacciones y las prácticas que, en ocasiones, se difuminan cuando otros intentan explicar cómo se construye la biografía profesional de quienes se dedican a la educación.

3 Suárez, D., Dávila, P., Argñani, A. y Caressa, Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación formación acción entre docentes. *Cuadernos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IIICE*. Universidad de Buenos Aires.

Estimadas y estimados colegas: son muchas razones por las cuales resulta enriquecedor acercarse a este libro, pero hay una que quizás sea fundamental. En alguna de estas páginas podríamos vernos reflejados debido a que, a pesar de que cada vivencia es singular, compartimos una misma vocación.

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO

Introducción

La educación contemporánea enfrenta el desafío impostergable de formar seres humanos capaces de convivir en sociedades cada vez más diversas, complejas e interconectadas. En este contexto, las narrativas pedagógicas adquieren un valor singular al permitir que las voces de docentes en formación y en ejercicio compartan experiencias que trascienden la práctica cotidiana para convertirse en testimonios de esperanza, transformación y compromiso social. Este libro reúne relatos que nacen de la experiencia vivida y de la reflexión crítica, mostrando cómo la escuela puede constituirse en un espacio donde cada persona sea reconocida en su dignidad, valorada en su singularidad y acompañada en su desarrollo integral. Cada historia aquí presentada nos recuerda que educar implica mucho más que transmitir conocimientos: significa construir oportunidades para el encuentro humano, el respeto mutuo y la convivencia solidaria.

Las páginas de esta obra invitan a reconocer la inclusión como un principio ético y pedagógico fundamental para garantizar el derecho de todas las personas a participar plenamente en la vida educativa. Los relatos muestran que la diversidad no debe entenderse como una dificultad que superar, sino como una riqueza que fortalece los procesos de aprendizaje y enriquece la construcción colectiva del conocimiento. Desde distintos contextos latinoamericanos e internacionales, las experiencias narradas evidencian la importancia de generar prácticas sensibles a las diferencias culturales, sociales, lingüísticas, étnicas y personales, promoviendo ambientes donde cada estudiante encuentre oportunidades reales para aprender, expresarse y desarrollarse plenamente.

Asimismo, este libro destaca la necesidad de fortalecer una cultura de paz que se construya diariamente a través del diálogo, la empatía, la participación y el reconocimiento del otro. Las narrativas aquí reunidas reflejan esfuerzos concretos por transformar conflictos en oportunidades de aprendizaje, por fomentar relaciones basadas en el respeto y por consolidar comunidades educativas donde prevalezcan la cooperación y la justicia. En tiempos marcados por múltiples formas de exclusión, violencia e

intolerancia, estas experiencias nos recuerdan que la educación posee un enorme potencial para sembrar valores que contribuyan a la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar común y la construcción de sociedades más humanas y democráticas.

Por otra parte, la interculturalidad emerge en esta obra como una invitación permanente al encuentro entre saberes, identidades y formas diversas de comprender el mundo. Las voces que convergen en este libro, provenientes de México, Colombia, Cuba, República Dominicana y Corea del Sur, evidencian que las diferencias culturales pueden convertirse en puentes para el aprendizaje compartido y el enriquecimiento mutuo. Más allá de las fronteras geográficas, los relatos expresan aspiraciones comunes: construir una educación inclusiva, promover la convivencia pacífica, valorar la diversidad y fortalecer el bienestar de las comunidades educativas. De esta manera, este libro se constituye en un homenaje a la labor docente y en una valiosa contribución para quienes creen que la educación es una herramienta poderosa para transformar realidades, dignificar vidas y construir un futuro sustentado en la paz, la equidad y el respeto por la diversidad humana.

De igual manera, la obra reconoce que la formación integral de las personas no puede desvincularse del bienestar socioemocional. En las aulas convergen historias de vida, emociones, expectativas, desafíos y sueños que influyen profundamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, las experiencias aquí narradas resaltan la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas que favorezcan el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía, la resiliencia y el fortalecimiento de vínculos afectivos saludables. Los relatos evidencian que una educación sensible a las necesidades emocionales de estudiantes y docentes contribuye no solo al rendimiento académico, sino también a la construcción de ambientes escolares más seguros, respetuosos y humanizados.

Asimismo, la promoción de una vida saludable emerge como un componente esencial para el desarrollo humano y la calidad de vida de las comunidades educativas. La educación tiene la responsabilidad de fomentar hábitos, actitudes y valores que favorezcan el cuidado del cuerpo, la mente y las relaciones sociales, comprendiendo que el bienestar es una condición indispensable para aprender, convivir y participar plenamente en la sociedad. Desde distintas perspectivas y contextos, las narrativas reunidas en esta obra muestran que el cuidado integral de las personas constituye un acto pedagógico de profundo sentido ético y social, capaz de fortalecer la salud, la convivencia y la esperanza. En este sentido, la educación so-

cioemocional y la vida saludable se presentan como pilares fundamentales para la construcción de escuelas más inclusivas, pacíficas y comprometidas con el desarrollo pleno de cada ser humano.

Con el propósito de ofrecer una mirada amplia y contextualizada de los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación contemporánea, el presente libro se organiza en tres líneas temáticas que articulan las experiencias y reflexiones de sus autores. La primera línea, *Convivencia escolar y cultura de paz*, integra nueve relatos pedagógicos que muestran diversas estrategias, prácticas y experiencias orientadas a fortalecer relaciones respetuosas, promover el diálogo, prevenir las violencias y construir comunidades educativas fundamentadas en la empatía, la participación y la resolución pacífica de los conflictos. Estas narrativas evidencian que la paz se construye cotidianamente a través de acciones pedagógicas que favorecen el reconocimiento mutuo y la formación de ciudadanos comprometidos con la convivencia democrática.

La segunda línea temática, *Inclusión, diversidad e interculturalidad*, reúne once relatos pedagógicos que destacan la riqueza de los contextos educativos diversos y las múltiples formas en que docentes y estudiantes contribuyen a la construcción de entornos más equitativos e inclusivos. Las experiencias presentadas visibilizan prácticas orientadas al reconocimiento de las diferencias culturales, sociales, lingüísticas y personales, promoviendo el respeto, la participación y la igualdad de oportunidades. Asimismo, estas narrativas resaltan la importancia de la interculturalidad como un proceso de diálogo y aprendizaje mutuo que fortalece la justicia social y el sentido de pertenencia en las comunidades educativas.

Al mismo tiempo, la tercera línea, *Bienestar socioemocional y vida saludable*, integra cuatro relatos pedagógicos centrados en el cuidado integral de las personas y en la promoción de condiciones favorables para el desarrollo humano. Los trabajos que conforman este apartado ponen de manifiesto la relevancia de la educación socioemocional, la salud física y mental, el autocuidado y la construcción de ambientes escolares saludables como elementos esenciales para el aprendizaje y la convivencia. En conjunto, las tres líneas temáticas y sus veinticuatro relatos pedagógicos ofrecen una valiosa contribución para comprender, reflexionar y fortalecer prácticas educativas comprometidas con la inclusión, la cultura de paz, el bienestar y la transformación social desde una perspectiva profundamente humana.

Dentro de la primera línea temática: *Convivencia escolar y cultura de paz*, el capítulo uno titulado “Educación para la paz y formación continua

de los docentes de ciencias sociales”, los autores Norcaby Pérez Gómez, Maybely Véliz Rodríguez y Susana Rufina Arteaga González presentan una experiencia desarrollada en la Escuela Pedagógica “Octavio García” de Cienfuegos, Cuba, centrada en la construcción e implementación de un sistema de formación continua para docentes de ciencias sociales orientado al desarrollo de la Educación para la Paz. A partir de un proceso organizado en cinco ciclos —diagnóstico, apropiación, profundización, consolidación y valoración final—, los autores describen cómo se fortalecieron conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con la prevención de las violencias, la resolución pacífica de conflictos, los derechos humanos, la diversidad y la convivencia escolar.

Como principal aporte, la experiencia demuestra que la Educación para la Paz puede constituirse en un eje transversal de la formación docente y del trabajo educativo escolar, trascendiendo la enseñanza de contenidos disciplinares para promover prácticas pedagógicas más humanas, inclusivas y reflexivas. El sistema diseñado favoreció cambios en la concepción de la formación continua, fortaleció el protagonismo de los docentes, promovió la participación de las familias y contribuyó a la incorporación de estrategias para la prevención de la violencia y la construcción de relaciones basadas en el respeto, el diálogo y la justicia social. El relato evidencia que la formación permanente del profesorado es una vía esencial para consolidar una cultura de paz en las instituciones educativas y formar futuras generaciones comprometidas con la convivencia democrática.

El capítulo dos “Cooperar para convivir: la educación física como semilla de paz en secundaria”, del autor Raymundo Murrieta Ortega, describe una experiencia pedagógica desarrollada en educación básica a través del proyecto “Cooperar para convivir”. Lo significativo del relato es la transformación observada en cuatro estudiantes que representan distintas formas de vivir la adolescencia y la interacción escolar. Mateo, inicialmente caracterizado por un liderazgo competitivo e individualista, aprendió a valorar la participación de todos y a ejercer un liderazgo inclusivo. Luis logró desarrollar un mayor control emocional y formas más respetuosas de comunicación, sustituyendo reacciones impulsivas por actitudes empáticas y colaborativas. Ana, quien al inicio se mostraba insegura y evitaba participar, fortaleció su confianza, asumió responsabilidades y se convirtió en apoyo para otros compañeros. Sofía consolidó sus capacidades de mediación y liderazgo empático, promoviendo el diálogo y la integración grupal. Estos cambios evidencian cómo las experiencias cooperativas pue-

den influir positivamente en el desarrollo socioemocional y en la construcción de relaciones más saludables dentro de la comunidad escolar.

Como principal aporte, el relato evidencia el potencial de la educación física para fortalecer la convivencia escolar, la empatía, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos. La experiencia demuestra que el aprendizaje cooperativo favorece la transformación de relaciones marcadas por la competencia y la exclusión hacia dinámicas basadas en la solidaridad, el respeto y la corresponsabilidad. Asimismo, destaca el papel del docente como mediador y constructor de ambientes de paz, mostrando que la cultura de paz puede desarrollarse de manera vivencial a través del movimiento, la participación democrática y el trabajo colectivo, contribuyendo a la formación integral de adolescentes capaces de convivir y construir comunidades más humanas y armoniosas.

El capítulo tres “La carrera de la convivencia: la experiencia para construir cultura de paz en el aula”, de la autora Jennifer Cervantes Loera, presenta una experiencia desarrollada durante su práctica docente en un grupo de segundo grado de preescolar. A partir de la observación de conflictos cotidianos relacionados con el uso de materiales, el respeto de turnos, la exclusión y la dificultad para expresar emociones, la autora diseñó la estrategia lúdica *La carrera de la convivencia*, consistente en un tablero con forma de pista de carreras donde los estudiantes avanzaban simbólicamente al realizar acciones asociadas con el respeto, la empatía, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos. La propuesta estuvo acompañada de espacios de diálogo, reflexión y construcción colectiva de acuerdos, permitiendo que las niñas y los niños reconocieran cómo sus acciones impactaban en el bienestar del grupo y fortalecieran habilidades socioemocionales vinculadas con la convivencia escolar.

Como principal aporte, la experiencia demuestra que la construcción de una cultura de paz en educación preescolar requiere estrategias permanentes que integren el juego, la reflexión y el acompañamiento emocional. La dinámica favoreció cambios progresivos en las relaciones entre los estudiantes, promoviendo actitudes de ayuda mutua, respeto, inclusión y mediación de conflictos, además de generar mayor conciencia sobre las emociones propias y ajenas. Asimismo, la autora destaca el papel del docente como mediador y acompañante en los procesos de convivencia, más allá de la simple regulación de conductas. El relato evidencia que educar para la paz implica crear oportunidades cotidianas para que las niñas y los niños aprendan a dialogar, colaborar y construir acuerdos, consolidando ambientes escolares más seguros, inclusivos y humanizados

donde la convivencia se convierte en un aprendizaje fundamental para la formación integral.

El capítulo cuatro “Nos decidimos por un programa de paz: cómo vivimos la experiencia”, del autor José María Nava Preciado, analiza la experiencia de creación e implementación del Programa Integral de Cultura de Paz (PICP) en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. El autor describe que la iniciativa surgió en 2019 como respuesta al incremento de diversas formas de violencia presentes en el contexto social y universitario, particularmente el acoso, el hostigamiento y otras expresiones de violencia que afectaban la convivencia de la comunidad educativa. A través de un proceso participativo que involucró a autoridades, profesorado y estudiantes, se diseñó una estrategia sustentada en tres ejes fundamentales: la prevención de las violencias, la atención a las víctimas y la sanción de conductas que vulneraran la convivencia. Entre las acciones desarrolladas destacaron talleres de sensibilización, campañas de prevención, protocolos de atención y la creación de la figura de los Embajadores de Paz, estudiantes capacitados para promover el respeto, la tolerancia, la mediación de conflictos y la participación activa en la construcción de una cultura pacífica dentro del campus universitario.

Como principal aporte, la experiencia demuestra que la construcción de una cultura de paz en la educación superior requiere un compromiso institucional sostenido, la participación activa del estudiantado y la capacidad de adaptar las estrategias a contextos cambiantes. Durante la pandemia por COVID-19, el programa amplió su alcance incorporando la atención a la salud mental y el acompañamiento psicológico de más de mil estudiantes, evidenciando la necesidad de atender las dimensiones emocionales asociadas a la convivencia y el bienestar. Asimismo, el protagonismo de los Embajadores de Paz permitió fortalecer el sentido de pertenencia, el liderazgo juvenil y la apropiación del programa por parte de la comunidad estudiantil. El relato destaca que la cultura de paz no se limita a la ausencia de violencia, sino que implica generar condiciones para el desarrollo humano, el respeto a la diversidad, la participación democrática y la construcción de relaciones solidarias. La experiencia evidencia que las iniciativas institucionales orientadas a la paz pueden transformar gradualmente la convivencia escolar cuando se sustentan en la escucha, la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo entre todos los actores de la comunidad educativa.

El capítulo cinco “Educar para la paz: aprendizajes que nacen del encuentro con las familias” de las autoras Danna Paola Laureano Gachupin y Jacqueline Herrera Galicia” narra la experiencia de una docente en formación que, durante su práctica profesional en preescolar, identificó como problemática principal la resolución no pacífica de conflictos entre los alumnos. A partir de un diagnóstico realizado mediante la observación, entrevistas y análisis del contexto escolar y familiar, diseñaron junto con el equipo del jardín de niños un proyecto socioeducativo centrado en la promoción de valores como el respeto, la empatía, la tolerancia y la cooperación, entendidos como bases para la construcción de una cultura de paz. Reconociendo que estos aprendizajes debían trascender el aula, la propuesta incluyó activamente a las familias mediante encuentros formativos orientados a reflexionar sobre la importancia de los valores en la crianza y la convivencia cotidiana. A pesar de las dudas e inseguridades propias de su papel como practicante, la docente en formación asumió el reto de coordinar espacios de diálogo con madres y padres de familia, apoyándose en una psicóloga invitada para fortalecer la reflexión sobre el papel de la familia en la formación integral de los niños.

La experiencia evidenció que la participación familiar puede convertirse en un factor decisivo para fortalecer la convivencia y prevenir la violencia desde edades tempranas. La amplia asistencia de las familias, su disposición para compartir experiencias y los cambios que posteriormente reportaron en la dinámica del hogar demostraron el impacto positivo de la intervención. Asimismo, la docente en formación, protagonista de este relato resignificó su identidad profesional al comprender que la autoridad pedagógica no depende únicamente de la experiencia acumulada, sino también del compromiso, la preparación y la capacidad de generar espacios de encuentro. Como resultado, reconoció que educar para la paz requiere construir puentes permanentes entre la escuela y la familia, promoviendo relaciones basadas en la corresponsabilidad, la escucha y el respeto mutuo. La experiencia fortaleció su convicción de ejercer una docencia abierta a la comunidad y comprometida con la construcción de entornos más humanos, inclusivos y pacíficos.

El capítulo seis, titulado “Estrategias lúdico-pedagógicas para la apropiación del manual de convivencia escolar y la construcción de paz”, de los autores Glendy Johanna Mejía García, Elber Enrique Gómez Ustaris y Eliberto Sierra Gutiérrez, presenta una experiencia educativa desarrollada en una institución de Floridablanca (Santander, Colombia) orientada a fortalecer la convivencia escolar y la cultura de paz. Parte del reconoci-

miento de que la violencia escolar ha incrementado y de que el Manual de Convivencia suele ser percibido principalmente como un instrumento sancionatorio. Ante ello, se propone su resignificación como herramienta pedagógica basada en los derechos humanos, la participación y la justicia restaurativa, apoyándose en enfoques teóricos de Vygotski, Galtung y Bourdieu.

La propuesta se concretó mediante tres estrategias lúdico-pedagógicas dirigidas a distintos actores de la comunidad educativa: 1) *ConectArte para estudiantes*, enfocada en el trabajo colaborativo y la regulación emocional; 2) *Echando el cuento para familias*, orientada a la reflexión sobre la corresponsabilidad en la formación y el acoso escolar; y 3) *Casos para reflexionar para docentes*, centrada en el análisis de situaciones reales desde la justicia restaurativa y el debido proceso. Los resultados mostraron una transformación en la comprensión del Manual de Convivencia, pasando de una visión punitiva a una formativa, además de fortalecer el diálogo, la mediación de conflictos y la participación de estudiantes, docentes y familias en la construcción de una convivencia más pacífica e inclusiva.

El capítulo siete “*Violencia experimentada. Una huella de la subjetividad familiar y escolar*”, de los autores Ma Teresa Prieto Quezada y José Claudio Carrillo Navarro, aborda desde el enfoque de la narrativa biográfica, cómo la violencia vivida por las mujeres en los ámbitos familiar, escolar y social constituye una huella profunda en la construcción de la subjetividad. A partir del giro narrativo en las ciencias sociales, se destaca la importancia de la historia oral como medio para comprender experiencias atravesadas por el patriarcado, la estigmatización y la desigualdad. El relato de vida de “Lupita” ejemplifica estas dinámicas, mostrando una infancia marcada por el machismo, la violencia intrafamiliar y la exclusión educativa, pero también por procesos de resistencia, resiliencia y reconstrucción de sentido a través de la escuela pública. En este marco, la narrativa permite visibilizar no solo el dolor, sino también la capacidad de agencia y transformación de las mujeres.

Asimismo, el texto resalta el papel de la escuela como espacio de protección, emancipación y reconstrucción subjetiva frente a contextos de violencia estructural. La educación aparece como un faro que posibilita la movilidad social, el fortalecimiento de la identidad y la construcción de proyectos de vida alternativos. La experiencia de Lupita evidencia cómo el acompañamiento educativo, la sororidad y las relaciones significativas pueden contrarrestar la violencia patriarcal, convirtiéndose en un proceso de reparación simbólica. Finalmente, el capítulo enfatiza la importancia

de la justicia testimonial, la perspectiva de género y la justicia restaurativa como marcos necesarios para reconocer la voz de las víctimas, evitar su silenciamiento y promover una cultura escolar orientada a la paz y la dignidad humana.

En el capítulo ocho “Hármonix: prácticas restaurativas para sanar los conflictos escolares” de Ingrid Tatiana Abril Peña, Xiomara Pinzón Iriarte y Eduin Alexander Prada-Rodríguez, se presenta una experiencia pedagógica desarrollada en el Instituto Madre del Buen Consejo (IMBC) de Floridablanca, Colombia, centrada en la transformación de la gestión escolar de conflictos desde un enfoque sancionatorio hacia uno restaurativo. El relato expone cómo la convivencia escolar estaba marcada por la repetición de conflictos resueltos de manera punitiva, lo que evidenciaba la necesidad de un cambio profundo en las prácticas institucionales. En este contexto surge Hármonix como un proceso formativo y de intervención que articula orientación escolar, tutoría y coordinación, con el propósito de promover la escucha, la responsabilización y la reparación del daño como ejes centrales de la convivencia, apoyado en la Ley 1620 de 2013 y en un enfoque pedagógico vivencial.

Asimismo, el capítulo describe el desarrollo de talleres con docentes y estudiantes en los que se implementan estrategias restaurativas como círculos de la palabra, mediación escolar, análisis de conflictos y actividades cooperativas, permitiendo evidenciar transformaciones en la comprensión del conflicto como oportunidad pedagógica. A través de estas experiencias, los participantes transitan de una lógica de sanción hacia una cultura del diálogo, la empatía y la reparación, destacándose casos de mediación estudiantil y expresiones artísticas que fortalecen la conciencia emocional y social. Finalmente, el texto reflexiona sobre los retos de implementar este enfoque en instituciones educativas, subrayando que la construcción de paz escolar no depende solo de normas, sino de procesos relacionales, culturales y formativos que promuevan una escuela más humana, corresponsable y orientada al cuidado.

El capítulo nueve, “La gamificación como herramienta para la construcción de paz” de las autoras Matilde Lina Rueda Rojas, Zuly Castillo Yeneris y Valentina Soto Rey, parte de una problemática recurrente en el Instituto Madre del Buen Consejo (Floridablanca, Colombia): la existencia formal del Manual de Convivencia y de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar no garantizaba su apropiación ni su uso efectivo en la resolución de conflictos escolares. A pesar de su socialización institucional, estudiantes, docentes y familias mostraban dificultades para

comprender, interiorizar y aplicar estos lineamientos, lo que derivaba en una gestión de la convivencia centrada en el castigo más que en la comprensión del conflicto. Ante esta situación, las autoras, vinculadas a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Bucaramanga, Colombia y a los semilleros de investigación, plantean la gamificación como estrategia pedagógica para transformar la convivencia escolar en una experiencia vivencial, significativa y participativa, donde el aprendizaje de la paz se construya desde el juego, la emoción y la interacción. Principio del formulario

Como parte de la línea temática dos “Inclusión, diversidad e interculturalidad”, el capítulo diez ¿Las niñas rosa y los niños azul?” de Regina Esther Utrilla Ballesteros, analiza una experiencia de práctica docente en un preescolar de Puebla que evidencia cómo los estereotipos de género están presentes desde edades muy tempranas. A través de una actividad con hojas de colores, una niña rechaza el color azul al asociarlo con lo masculino, lo que lleva a la autora a reflexionar sobre el origen sociocultural de estas ideas. El relato se sustenta en aportes teóricos de Vygotsky, Bruner y Ausubel, quienes explican cómo el aprendizaje y la construcción de significados se configuran mediante la interacción social y el contexto cultural, lo que permite comprender que las asociaciones entre color y género no son innatas, sino aprendidas.

El aporte pedagógico del capítulo radica en visibilizar la necesidad de una intervención educativa temprana para cuestionar y desmontar estereotipos de género naturalizados, especialmente en la educación preescolar. La autora contrasta estas prácticas con interacciones infantiles libres de segregación durante el juego, pero advierte que los entornos sociales refuerzan desigualdades si no se interviene desde la escuela y la familia. Apoyándose en la Nueva Escuela Mexicana, se propone promover talleres y dinámicas inclusivas que involucren a las familias para fomentar una educación con enfoque de igualdad de género. En síntesis, el texto invita a las y los docentes a asumir un rol activo en la transformación de prácticas culturales discriminatorias, entendiendo la escuela como un espacio clave para la construcción de identidades más libres y equitativas. Final del formulario

En el capítulo once, “La clase de educación física: un espacio de inclusión y crecimiento personal”, del autor Carlos Manuel Tepanecatli Tolentino, se presenta una experiencia pedagógica centrada en la construcción de una educación física inclusiva dentro de un contexto rural del estado de Puebla. El autor reflexiona sobre los estereotipos tradicionales de la

disciplina como un espacio de competencia y exclusión, para proponerla como un escenario de desarrollo humano integral. A través del caso de Valentín, un alumno con acondroplasia y otras barreras para el aprendizaje, el relato muestra cómo las percepciones de incapacidad pueden ser reforzadas por el entorno familiar y social, influyendo en la autopercepción del estudiante.

El aporte pedagógico del texto radica en evidenciar que la inclusión no se limita a la adaptación curricular, sino que implica un proceso constante de observación, evaluación diagnóstica, intervención didáctica y reflexión docente. El autor describe cómo la educación física puede convertirse en un espacio seguro donde el alumnado reconoce sus capacidades, aprende a colaborar y valora la diversidad. Con base en marcos normativos como la Ley General de Educación y la Nueva Escuela Mexicana, se enfatiza el papel del docente como agente transformador capaz de romper barreras actitudinales y sociales. En síntesis, el capítulo concluye que la inclusión educativa no consiste en generar lástima o sobreprotección, sino en promover el respeto, la participación activa y la dignidad de todas y todos los estudiantes, reconociendo sus diferencias como oportunidades de aprendizaje y crecimiento colectivo.

En el capítulo doce, “Innovar para incluir: una experiencia de atención a la diversidad en la formación inicial docente”, de la autora Jumeiris Elizabeth Ruiz Alcántara, se presenta una reflexión pedagógica situada en la formación universitaria de docentes de Lengua y Literatura en el Recinto Félix Evaristo Mejía de República Dominicana. La autora identifica, a partir del acompañamiento continuo a un mismo grupo durante dos períodos académicos, dinámicas recurrentes de exclusión silenciosa en el trabajo colaborativo, especialmente hacia una estudiante con baja participación y dificultades académicas, lo que evidenció cómo las prácticas de agrupamiento libre pueden reproducir desigualdades dentro del aula. Desde este hallazgo, se impulsa una intervención pedagógica orientada a transformar las formas de organización grupal y a fortalecer una cultura de inclusión real, coherente con los planteamientos de la UNESCO sobre participación, aprendizaje y eliminación de barreras.

El aporte pedagógico del relato radica en mostrar cómo la formación inicial docente puede convertirse en un espacio clave para modelar prácticas inclusivas mediante estrategias concretas como la conformación intencionada de equipos heterogéneos, talleres formativos y espacios de reflexión sobre el rol docente frente a la diversidad. La experiencia evidencia que la inclusión no surge de manera espontánea, sino que requie-

re mediación pedagógica consciente, decisiones didácticas deliberadas y acompañamiento sostenido. Asimismo, destaca la importancia de articular teoría y práctica para que el estudiantado viva experiencias reales de colaboración diversa que puedan transferir a su futuro ejercicio profesional. En síntesis, el texto concluye que innovar para incluir implica pasar del discurso a la acción pedagógica intencionada, transformando gradualmente las dinámicas relacionales del aula universitaria para formar docentes capaces de atender éticamente la diversidad en contextos educativos reales.

En el capítulo trece, “El encuentro entre la ciencia de la actividad física y la identidad rural en Tepeaca”, de los autores Ixchel Reyes Espejel, Facundo Juan Carlos Comba-Marcó-del-Pont y Claudia Magaly Espinosa-Méndez, se presenta una experiencia de vinculación entre la universidad y una telesecundaria ubicada en la comunidad de Vicente Guerrero, en el municipio de Tepeaca, Puebla. El relato describe el tránsito desde el entorno urbano hacia una realidad rural marcada por condiciones materiales limitadas, pero también por un fuerte compromiso docente y comunitario. En este contexto, la escuela —con tres aulas y 60 estudiantes— se convierte en el escenario de un proyecto pedagógico orientado a acercar la ciencia de la actividad física y la nutrición a estudiantes de educación básica, integrando conceptos de conteo calórico mediante estrategias lúdicas y experienciales.

La experiencia, impulsada por un grupo interdisciplinario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se basa en el diseño de estaciones de aprendizaje en la cancha escolar, donde los estudiantes combinan movimiento corporal, análisis de alimentos y dinámicas interactivas. Estas actividades permiten traducir el conocimiento científico en experiencias comprensibles, al tiempo que revelan cómo el contexto sociocultural influye en las aspiraciones educativas del alumnado, evidenciando la necesidad de ampliar sus horizontes formativos. En síntesis, el capítulo concluye que la inclusión científica en contextos rurales se logra cuando el conocimiento se adapta al entorno, se vive desde la experiencia corporal y se construye mediante el diálogo intercultural entre saberes académicos y comunitarios, contribuyendo a una educación más equitativa y conectada con la realidad de los estudiantes.

El capítulo catorce “Los juegos tradicionales como medio para favorecer la inclusión en una primaria indígena” de Guadalupe del Rosario Martínez-Aguilera presenta una experiencia docente desarrollada en una escuela primaria bilingüe de la comunidad xi’iuy en Santa Catarina, San

Luis Potosí, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. A partir de un diagnóstico inicial, la autora identifica bajos niveles de reconocimiento de habilidades motrices y una reproducción de dinámicas de género que limitaban la participación de las niñas en los juegos. Ante ello, se diseña una intervención pedagógica centrada en los juegos tradicionales como estrategia didáctica para fortalecer la competencia motriz, promover la inclusión y favorecer la igualdad de género, vinculando el aprendizaje con la cultura y la vida comunitaria del estudiantado.

La propuesta se desarrolla mediante secuencias didácticas basadas en juegos como trompo, balero, canicas, cuerda y rondas tradicionales, integrando circuitos motrices, descubrimiento guiado y materiales diversos. La autora destaca cómo la práctica constante, la variación de reglas y la participación activa transformaron progresivamente la convivencia del grupo, aumentando la participación de niñas y niños en condiciones más equitativas y fortaleciendo el reconocimiento de su patrimonio lúdico, incluyendo juegos locales como el Kameung. La experiencia se complementa con la participación en concursos regionales, actividades de evaluación formativa y estrategias de indagación con familias, lo que permitió consolidar aprendizajes motrices y culturales. Desde una perspectiva crítica, se reconoce la necesidad de diversificar aún más los juegos, fortalecer la participación familiar y combinar lo tradicional con lo contemporáneo para enriquecer las experiencias de aprendizaje.

El capítulo quince, titulado “En voz propia: una experiencia de inclusión y transformación en la Facultad de Artes”, de Atzimba Elena Navarro Mozqueda e Iliana María López Morales, documenta la implementación del programa “Contigo en la UAQ” en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro. La experiencia surge del convenio con el Centro de Atención y Calidad de Vida A.C. (CALI) y se orienta a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la vida universitaria, quienes dejan de ser vistas como invitadas para convertirse en integrantes plenas de la comunidad académica. Desde un enfoque de educación inclusiva y artística, el relato se sustenta en marcos teóricos y normativos internacionales que conciben la inclusión como una transformación estructural del sistema educativo, destacando el papel del arte como medio de expresión, desarrollo humano y construcción de identidad. La narrativa se construye desde una metodología cualitativa basada en la observación participante y en la incorporación de testimonios, otorgando un papel central a la voz de las propias estudiantes.

La propuesta pedagógica se organiza en tres vertientes complementarias: el desarrollo socioemocional a través de lenguajes artísticos como la danza, la musicoterapia y la expresión corporal; la formación académica y laboral impartida por CALI dentro del espacio universitario; y la participación directa en asignaturas curriculares de las licenciaturas en artes. Esta última dimensión permite una inclusión efectiva al compartir aulas con estudiantes regulares mediante estrategias didácticas flexibles, trabajo colaborativo y adecuaciones pedagógicas. El programa no solo fortalece habilidades artísticas, emocionales y de autonomía en las estudiantes con discapacidad intelectual, sino que también transforma a la comunidad universitaria al promover empatía, cuestionar estereotipos y reconfigurar las prácticas docentes. En conjunto, el relato evidencia que la inclusión se construye en la práctica cotidiana y que el arte constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje, la convivencia y la construcción de una cultura de paz basada en el reconocimiento de la diversidad.

El capítulo dieciséis “*La diversidad en el aula: una experiencia pedagógica significativa*”, de Mayra Salas Lara, narra la experiencia de práctica profesional de una estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Jardín de Niños “María Enriqueta”, en Puebla. La autora reflexiona sobre los retos y aprendizajes derivados de trabajar con un grupo diverso que incluía a dos alumnos con autismo y uno con distrofia muscular de Duchenne. A partir de la observación, la investigación previa y la adaptación de estrategias didácticas, comprendió que la inclusión educativa requiere reconocer las características, ritmos y necesidades de cada estudiante. Destaca la implementación de un proyecto sobre hábitos saludables, desarrollado mediante actividades lúdicas, colaborativas y flexibles que favorecieron la participación de todos los niños a través de adecuaciones como apoyos visuales, modificación de consignas y adaptación de actividades motrices.

El aporte pedagógico más significativo del relato es la demostración de que la inclusión no consiste en ofrecer las mismas experiencias a todos los alumnos, sino en diversificar apoyos y oportunidades para garantizar una participación equitativa. La autora concluye que la práctica docente exige preparación constante, sensibilidad, reflexión crítica y capacidad de adaptación para responder a la diversidad presente en el aula. Asimismo, reconoce que la planeación flexible, el juego como estrategia de aprendizaje y la evaluación formativa son elementos clave para construir ambientes educativos inclusivos que promuevan el aprendizaje, la autonomía, la convivencia y el respeto por las diferencias.

El capítulo diecisiete “Damián y las voces del aula unitaria”, de Mariela Gómez García, relata la experiencia de una estudiante normalista durante sus prácticas en una escuela primaria unitaria de una comunidad rural de Angostura, Sinaloa. La narrativa se centra en Damián, un alumno de tercer grado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuya presencia permitió a la autora comprender la inclusión desde la práctica. A través de la observación de estrategias como apoyos visuales, instrucciones segmentadas, ambientes estructurados y acompañamiento cercano, reconoce que la inclusión implica crear condiciones para que todos los estudiantes participen y aprendan. Asimismo, reflexiona sobre los desafíos que enfrentan las escuelas rurales debido a la falta de apoyos especializados y recursos suficientes para atender la diversidad.

El aporte pedagógico más significativo del relato radica en la comprensión de que la educación inclusiva no solo consiste en atender las dificultades de los estudiantes, sino también en reconocer y potenciar sus capacidades, intereses y formas particulares de aprender. Las experiencias de participación exitosa de Damián en actividades de lectura y matemáticas demostraron que, cuando se reducen las barreras y se ofrecen apoyos adecuados, los alumnos pueden desarrollar plenamente sus habilidades. La autora concluye que la sensibilidad pedagógica, la planificación flexible y el trabajo colaborativo entre escuela, familia y comunidad son elementos esenciales para construir entornos educativos más equitativos, humanos e inclusivos.

El capítulo dieciocho “La identidad sorda en la formación docente: desafíos y aprendizajes”, de María del Rosario Bringas Benavides, relata la experiencia de una docente de educación superior que enfrentó el reto de enseñar a dos estudiantes con discapacidad auditiva —uno con sordera profunda y otra con hipoacusia moderadamente severa— sin contar con formación en Lengua de Señas Mexicana ni apoyos especializados. A lo largo del semestre, la autora reconoce las limitaciones de un modelo educativo centrado en la oralidad y describe las barreras comunicativas que dificultaron la participación y el aprendizaje de sus estudiantes. La experiencia la llevó a cuestionar sus prácticas, experimentar emociones de frustración e inseguridad, e incorporar estrategias visuales, materiales escritos y ajustes en la dinámica de clase, comprendiendo que la inclusión implica mucho más que permitir el acceso físico al aula.

Desde una perspectiva pedagógica, el relato aporta una reflexión crítica sobre la educación inclusiva, destacando la necesidad de reconocer la diversidad lingüística y cultural de la comunidad sorda, así como de

implementar apoyos institucionales y enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La autora concluye que la inclusión es un compromiso ético y profesional que exige formación continua, sensibilidad hacia las necesidades diferenciadas de los estudiantes y eliminación de las barreras generadas por las propias prácticas docentes. La experiencia resignifica su papel como formadora de docentes y evidencia que la equidad educativa consiste en ofrecer a cada estudiante los apoyos necesarios para garantizar su participación y aprendizaje.

El capítulo diecinueve “Marcha del silencio: acción, reflexión y concienciación”, de Gustavo La Rotta Amaya, narra una experiencia pedagógica desarrollada en un curso de Psicología Social en la Universidad de Santander, Bucaramanga, Colombia que buscó acercar a los estudiantes a los conceptos de autoridad, liderazgo, poder, resistencia y acción colectiva mediante una práctica vivencial. La actividad consistió en una marcha silenciosa por el campus universitario, realizada durante la Semana por la Paz, en la que los participantes, vestidos de blanco y acompañados por la declamación de un poema sobre la paz, reflexionaron sobre la memoria, la reconciliación y el papel de los movimientos sociales. Esta experiencia permitió transformar conceptos abstractos en vivencias significativas, favoreciendo la comprensión crítica de fenómenos sociales y el compromiso de los estudiantes con su realidad histórica y cultural.

Entre los principales aportes pedagógicos, el relato destaca el valor de las metodologías experienciales, artísticas y performativas para promover aprendizajes profundos, reflexivos y contextualizados. La marcha del silencio fortaleció el trabajo colaborativo, la apropiación conceptual y la construcción de identidad profesional, al vincular la teoría con la acción y la reflexión personal. Asimismo, evidenció el potencial de la educación para formar sujetos críticos, sensibles y comprometidos con la transformación social, mostrando que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando se conecta con experiencias colectivas, la memoria histórica y la participación activa en la comunidad.

El capítulo veinte “Escuchar antes que imponer: experiencias de interculturalidad en aulas multiculturales en Corea del Sur”, de Saul Serna Segura, relata la experiencia de un docente mexicano que impartió cursos de sociología en una universidad de Corea del Sur a estudiantes de diversas nacionalidades asiáticas. A través de situaciones relacionadas con temas sensibles como género, feminismo, religión, diversidad sexual e identidad cultural, el autor descubrió que la verdadera interculturalidad no consiste únicamente en reunir personas de diferentes culturas en un

mismo espacio, sino en construir condiciones de diálogo, reconocimiento y respeto mutuo. El relato muestra cómo las tensiones culturales, religiosas y sociales presentes en el aula exigieron una práctica docente basada en la empatía, la escucha y la comprensión de las trayectorias personales de los estudiantes, evitando la imposición de perspectivas ideológicas y favoreciendo el intercambio respetuoso de visiones del mundo.

Los principales aportes pedagógicos del relato radican en destacar la escucha como una práctica intercultural fundamental, la humanización de los contenidos para abordar temas complejos y la necesidad de crear ambientes seguros donde los estudiantes puedan expresar sus ideas sin temor al juicio o la descalificación. La experiencia evidencia que la educación intercultural requiere sensibilidad, adaptación mutua y reconocimiento de la diversidad como una oportunidad de aprendizaje colectivo. Asimismo, resalta el papel del docente como mediador que promueve el pensamiento crítico, la reflexión sobre las propias creencias y la convivencia democrática, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de dialogar y construir entendimientos compartidos en contextos culturalmente diversos.

En el eje temático tres “Bienestar socioemocional y vida saludable” se encuentra el relato veintiuno “Ejercer autoridad desde el diálogo y la comprensión en la práctica docente de educación física”, de las autoras Ceyli Nayeli Avalos López y Gloria Janett Hernández Blancas, se narra una experiencia de práctica profesional en una secundaria de Puebla, donde una docente en formación enfrenta dificultades para gestionar la conducta de dos estudiantes, Axel y Edwin, durante una clase de educación física. La situación provoca sentimientos de frustración, inseguridad y pérdida de control, llevándola inicialmente a reaccionar de forma punitiva. Sin embargo, la reflexión posterior y el diálogo con los alumnos le permiten comprender que las conductas disruptivas estaban relacionadas con factores emocionales, familiares y de autorregulación, más que con una simple intención de desafiar la autoridad. La experiencia se convierte en un proceso de autoconocimiento docente, donde la practicante cuestiona sus creencias sobre disciplina, autoridad y manejo del grupo.

El principal aporte pedagógico del relato radica en mostrar que la autoridad docente puede construirse desde la empatía, la escucha activa y la comprensión de las necesidades socioemocionales del alumnado, en lugar de fundamentarse únicamente en el castigo o la imposición. Asimismo, destaca la importancia de la educación física como espacio para el desarrollo integral de los adolescentes, la gestión emocional y la construcción

de relaciones respetuosas. La experiencia reafirma el valor de la reflexión crítica sobre la práctica, el trabajo colaborativo entre escuela y familia, y la necesidad de que los docentes en formación desarrollen habilidades para acompañar a sus estudiantes desde una perspectiva humana, inclusiva y orientada al bienestar integral.

En el relato veintidós “Acompañar las emociones en el aula: experiencias de autorregulación emocional en educación básica”, de Carolina Cervantes González, se presenta una reflexión sobre la importancia del acompañamiento emocional en la educación preescolar a partir de tres casos vividos durante sus prácticas docentes: un niño que llegaba constantemente llorando debido a situaciones familiares complejas, dos estudiantes que manifestaban altos niveles de frustración ante actividades escolares y un alumno con trastorno del espectro autista que experimentaba crisis emocionales ante cambios en su rutina e interacciones sociales. La autora destaca cómo estas experiencias impactaban el clima del aula y la dinámica de aprendizaje, llevándola a reconocer que detrás de cada conducta existe una necesidad emocional que debe ser comprendida y atendida desde la empatía, la escucha y la contención, más que desde la corrección inmediata de la conducta.

Los aportes pedagógicos más relevantes del relato se centran en la comprensión del bienestar socioemocional como condición indispensable para el aprendizaje significativo y la convivencia escolar. La experiencia evidencia la importancia de validar las emociones infantiles, desarrollar estrategias de autorregulación emocional, fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes, especialistas y familias, y promover prácticas inclusivas que respondan a las necesidades particulares de cada estudiante. Asimismo, la autora concluye que la labor docente implica flexibilizar la enseñanza para atender las emociones emergentes, construir ambientes seguros y afectivos, y asumir que educar significa también acompañar, cuidar y formar integralmente a los alumnos, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

En el relato número veintitrés “Afrontamiento socioemocional y pertenencia institucional en el primer semestre universitario”, de Alfredo Trejo Cabrera, Gerardo Enrique García Sepúlveda, Dulce Azucena Denis Ortiz y María Joseline Martínez Rodríguez, se analiza cómo los estudiantes de nuevo ingreso enfrentan estrés, frustración, síntomas depresivos y dificultades de adaptación derivadas de las exigencias académicas, las condiciones socioeconómicas y la reorganización de su vida personal. A partir de un tamizaje de bienestar, grupos focales y entrevistas docentes,

los autores identifican distintos perfiles de vulnerabilidad y muestran que el sentido de pertenencia institucional influye de manera decisiva en la permanencia y el bienestar estudiantil. Las experiencias narradas evidencian que el malestar no es únicamente un asunto individual, sino el resultado de la interacción entre demandas académicas, recursos disponibles y oportunidades de apoyo dentro de la universidad.

El capítulo destaca la importancia de construir dispositivos de escucha, detección temprana y acompañamiento ético que permitan atender las necesidades socioemocionales del alumnado sin renunciar al rigor académico. Entre las principales contribuciones se encuentran la promoción de prácticas docentes basadas en la claridad de expectativas, la retroalimentación formativa, la creación de espacios seguros para la participación, las tutorías diferenciadas y las rutas institucionales de canalización y apoyo psicoeducativo. Asimismo, plantea que la pertenencia institucional se fortalece mediante pequeñas acciones cotidianas de reconocimiento, inclusión y acompañamiento, convirtiendo el bienestar socioemocional en un componente esencial del currículo y de las trayectorias universitarias exitosas.

En el relato veinticuatro “Cuerpos que narran: sublimación y bienestar socioemocional en Educación Media Superior desde la expresión teatral”, de Alfredo Orozco Mendoza, se analiza la experiencia desarrollada en el taller de teatro del Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), donde la expresión teatral se convirtió en una herramienta para el bienestar socioemocional, la construcción de comunidad y la resignificación de experiencias juveniles. A través de dinámicas de improvisación, narración de experiencias personales y la creación colectiva de las obras *Sobredosis de realidad* y *Romeo y Julieta*, el alumnado exploró emociones, conflictos familiares, presión social, adicciones, relaciones afectivas y búsqueda de identidad. El proceso permitió transformar sentimientos de inseguridad y resistencia inicial en confianza, pertenencia, autoestima y participación activa, convirtiendo el escenario en un espacio seguro para la expresión, el reconocimiento y la validación emocional.

Entre los principales aportes pedagógicos destaca la concepción del teatro como un dispositivo formativo que integra dimensiones emocionales, corporales, sociales y cognitivas, favoreciendo la autorreflexión, la empatía y el pensamiento crítico. La experiencia evidencia la importancia de las pedagogías del cuidado, la escucha activa y el trabajo colaborativo para generar ambientes de aprendizaje significativos y emocionalmente seguros. Asimismo, demuestra que las artes pueden abordar problemáticas so-

ciales complejas desde la representación simbólica, promoviendo procesos de prevención, sensibilización y transformación comunitaria. Finalmente, resalta el papel del docente como acompañante de procesos humanos y la necesidad de fortalecer la educación artística como parte esencial de una formación integral y humanista en la Educación Media Superior.

En conjunto, *Narrativas pedagógicas: reflexiones desde la formación y la práctica docente. Tomo II. Voces y cultura de paz: experiencias narradas en contextos educativos latinoamericanos* se presenta como un tejido de voces que da cuenta de la riqueza, complejidad y profundidad del acto educativo en distintos escenarios de América Latina y más allá. Cada capítulo aporta una mirada situada que permite comprender cómo la docencia se construye en la tensión entre los desafíos cotidianos, las emociones, las desigualdades y las posibilidades de transformación. Lejos de ser una compilación aislada de experiencias, la obra conforma un diálogo continuo entre contextos diversos que comparten una misma preocupación: la formación de sujetos capaces de convivir, aprender y construir humanidad en la diferencia.

Este libro invita al lector a adentrarse en relatos que no solo informan, sino que conmueven y movilizan, al mostrar que la escuela es un espacio donde la vida se piensa, se siente y se reconfigura constantemente. Leerlo es reconocer que la educación trasciende los límites del aula y se convierte en una práctica ética, afectiva y social orientada al bienestar colectivo. Por ello, esta obra se ofrece como una lectura necesaria para quienes desean comprender la educación desde sus voces más auténticas, y también como una invitación abierta a imaginar, desde la experiencia docente, formas más humanas, inclusivas y esperanzadoras de habitar el mundo.

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA

Línea temática I

**Convivencia escolar
y cultura de paz**

Capítulo 1

Educación para la paz y formación continua de los docentes de ciencias sociales

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.01>

NORCABY PÉREZ GÓMEZ¹

MAYBELY VÉLIZ RODRÍGUEZ²

SUSANA RUFINA ARTEAGA GONZÁLEZ³

Línea temática

1. Convivencia escolar y cultura de paz

Introducción

La Educación para la Paz como forma particular de educación en valores ofrece vías para el enfrentamiento a las crecientes y diversas manifestaciones de violencias; así como el establecimiento de relaciones basadas en el respeto, la reconciliación y la convivencia. En los contextos escolares no solo consolida valores, actitudes y comportamientos sino genera experiencias que preparan a toda la comunidad escolar para vivir la paz como proyecto y horizonte educativo. En este sentido tienen una responsabilidad significativa las instituciones que su objeto social se encuentra dirigido a la formación de profesionales de la educación.

En Cuba, las escuelas pedagógicas son instituciones aprobadas por la Resolución Ministerial 151/ 2010 para restablecer la formación de maestros Primarios, de Inglés, Preescolar y de Educación Especial para el nivel educativo de Primaria y años más tarde se aprueba la formación de profesores de Secundaria Básica. En estas instituciones, laboran docentes de ciencias sociales (Historia, Cultura Política y Educación moral y ciudadana) que cuentan con formación pedagógica, humanista y humanística, en la dirección de la educación en valores y por la naturaleza de los

1 Universidad de Guadalajara. Jalisco. México, norcabyp@gmail.com

2 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en Cuba, maybely41@gmail.com

3 Universidad Central de Las Villas: Marta Abreus, sarteaga@uclv.edu.cu

contenidos de las asignaturas que imparten favorecen la incorporación de la Educación para la Paz en el proceso educativo.

No obstante, se requiere dotar a estos docentes de las herramientas necesarias para el desarrollo de este proceso. En este sentido surge la experiencia que se fundamenta en este trabajo, pues los temas de la paz en el contexto cubano en su mayoría han estado marcados por una naturaleza descriptiva, con una fuerte orientación a la formación de valores en los estudiantes de los diversos niveles educativos y las acciones dirigidas a la formación de los docentes han resultado escasas. De igual manera las condiciones de la sociedad cubana demanda de docentes de ciencias sociales en las escuelas pedagógicas con una formación para el trabajo educativo y de formación de valores donde se incorpore la Educación para la Paz como contenido educativo en la práctica educacional.

La participación en varias actividades de formación continua de los docentes de ciencias sociales en la Escuela Pedagógica de Cienfuegos: Octavio García desde el 2012 al 2017 se pudo observar la presencia de métodos y estilos de dirección autoritarios con formalismo en la orientación y ejecución del trabajo educativo y sin tener presente la Educación para la Paz. Las acciones ejecutadas no siempre se dirigían a preparar a estos docentes para enfrentar las actitudes contrarias a la paz en el contexto escolar, lo que demuestra la insuficiente percepción del problema y la prevención de las manifestaciones de violencia.

De igual manera era visible el escaso dominio sobre el tema y la insuficiente percepción pedagógica de la necesidad de su desarrollo como contenido educativo en el proceso pedagógico escolar. Se manifestaban carencias de habilidades para identificar actitudes contrarias a la paz; proyectar acciones para su corrección y prevención; así como una débil intencionalidad a partir del valor del contenido de las asignaturas de ciencias sociales. Unido a lo anterior se mostraba que en las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico no se favorecía la sistematización de los contenidos de la Educación para la Paz.

Las carencias encontradas en la formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz y la falta de intencionalidad en el trabajo en estas instituciones, entran en contradicción con la necesidad social de convertir a la escuela y a estos docentes en agentes de cambio para la transformación educativa en favor de la paz. Por tanto, se presenta una experiencia de la construcción de un sistema de formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas cubanas.

En la medida que se formaban en el tema, asumían posiciones en un proceso de construcción de conocimientos y en un tema insuficientemente tratado en el proceso pedagógico escolar cubano. Se asume a la Educación para la Paz en su integralidad y se aprovecharon los espacios de formación continua en función del cambio educativo. El proceso no se redujo solo a la apropiación de contenidos, sino a proyectar acciones hacia los estudiantes y la familia.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica desarrollada se llevó a cabo en cinco ciclos que parte de la identificación y el reconocimiento en la práctica educativa de las carencias en relación al desarrollo de la Educación para la Paz hasta la formación continua y la proyección de acciones desde la práctica educativa de los docentes de ciencias sociales en la escuela pedagógica: Octavio García de Cienfuegos, Cuba.

A continuación, se presentan estos ciclos que permitieron la construcción del sistema de formación continua:

Primer ciclo: Diagnóstico y exploración. Se inicia la identificación de las potencialidades de este tipo de escuelas, las necesidades educativas y la determinación de las principales insuficiencias teóricas y metodológicas en relación a la Educación para la Paz.

El ciclo abre un proceso de diálogo y concertación que favoreció entre los docentes el reconocimiento de las potencialidades y limitaciones en torno a su formación sobre los contenidos de la temática. Los documentos normativos que rigen el trabajo en las escuelas pedagógicas y las voces de directivos, docentes de ciencias sociales y estudiantes revelaron manifestaciones contrarias a la paz. Por una parte, la presencia de una intencionalidad hacia la formación de valores humanistas y la disposición a participar en el proceso de formación continua. De igual manera carencias cognitivas en relación a la Educación para la Paz, incoherencias en el trabajo educativo y manifestaciones de violencias (física, psicológica y simbólica) que afectaban la convivencia escolar.

En la realización de debates sistemáticos en los espacios asignados para el trabajo metodológico (principalmente en reuniones metodológicas y talleres) prevaleció la idea de la necesidad de fortalecer las habilidades para la prevención de las violencias y la resolución pacífica de los conflictos; así como ampliar las vías de superación profesional más allá de la cotidianas. Resultados

obtenidos a partir de varios instrumentos de diagnóstico demostraron la urgencia de la articulación entre un proyecto educativo más integral e integrado para la convivencia pacífica, la educación valores y la formación continua de los docentes de ciencias sociales; pero que a su vez sustentara las bases para los siguientes ciclos de apropiación, profundización y consolidación.

Segundo ciclo. Apropiación de los contenidos de la Educación para la Paz por los docentes de ciencias sociales. Se dirigió a la apropiación del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la Educación para la Paz por estos docentes. Se concreta a partir de la combinación de las formas de la superación profesional: el diplomado, conferencias especializadas, la autopreparación y el debate científico; y las de trabajo metodológico: la preparación de asignatura y los talleres, que tienen como apoyo un manual y una multimedia, como fuentes para la apropiación de los contenidos teóricos y metodológicos sobre el tema.

Como señala Pérez (2017) el desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de Ciencias sociales en las escuelas pedagógicas se concibe como:

un proceso para la apropiación, profundización y consolidación del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la Educación para la Paz que favorezca la proyección de acciones desde las funciones que desempeñan, se potencie el trabajo educativo, político e ideológico y la educación en valores (p.30).

Se vive como un camino de descubrimiento colectivo; aunque en los inicios algunos docentes mostraban apatía y cierta resistencia al manifestar que solo necesitaban reforzar los contenidos de sus asignaturas. No obstante, los encuentros del diplomado que se realizaban con una frecuencia quincenal y los talleres abrieron espacios de diálogos donde los criterios se entrelazaban y las miradas respecto a la relación entre paz, tolerancia, género, diversidad y derechos humanos comenzaron a ser diferentes; aunque no exento de debates intensos y contradicciones, pero con aprendizajes significativos.

A sugerencia de los participantes se realiza un taller a partir de un videodebate con el cortometraje *Video de Familia*. Los docentes del sexo masculino evitan el tema de la homosexualidad y no aportan criterios, lo que denota por los gestos faciales, prejuicios para abordarlo el tema en público. Algunos docentes emitían criterios negativos relacionados con la homosexualidad; pero al mismo tiempo se reflexionaba por otros sobre la utilización por algunos docentes de métodos no apropiados hacia los estudiantes con esta orientación. Como parte de la autopreparación se les

facilita a los participantes dos cortos metrajes para realizar guías de video-debate para someterlos al criterio de todos a partir de un próximo taller.

Los debates no siempre fueron fáciles, pues se manifestaron criterios divergentes sobre la homosexualidad, prejuicios manifiestos en gestos, palabras y diversos criterios sobre las maneras de afrontar las violencias cotidianas en el contexto escolar. De igual manera emergieron momentos de aprendizaje como: cuando se reconocía al conflicto como una oportunidad educativa; la paz no significaba solo la ausencia de guerra sino establecimiento de relaciones humanas basadas en la justicia y la sensibilidad; y los estudiantes necesitaban coherencia entre la enseñanza y las experiencias cotidianas que vivían en la escuela.

Otras acciones de apoyo realizadas como video-debates hasta la utilización de técnicas de participación contribuyeron a desarrollar la escucha asertiva con respeto, a valorar las diferencias y sobre todo a utilizar las herramientas del diálogo y la mediación ante los debates conflictivos que se producían. En la búsqueda y la reflexión continua se comienza ver la Educación para la Paz no como discurso externo sino como una práctica que debía ser cotidiana en la institución.

Tercer ciclo. Profundización en el desarrollo de la Educación para la Paz a partir de las funciones que desempeñan los docentes de ciencias sociales en la institución. Se orienta a la proyección de acciones hacia el proceso pedagógico escolar según las funciones (profesor guía de grupo, responsables de asignaturas o jefe de departamento docente). Se prioriza lo didáctico a partir de la combinación de las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico, entre ellas: el entrenamiento, la preparación de asignatura y el seminario científico-metodológico y se apoyan en la autopreparación, el debate científico y los talleres.

Los docentes de ciencias sociales profundizan en la incorporación de la Educación para la Paz a partir del análisis de los programas de las asignaturas y los libros textos. El análisis permitió una apertura a la reflexión sobre cómo los contenidos podían favorecer una mirada más crítica y humanista de los procesos históricos y socio-culturales en contraposición a los enfoques centrados en las relaciones de poder y la imposición de la fuerza. Se organizaron varios entrenamientos dirigidos al desarrollo de habilidades en estos docentes para el tratamiento de los derechos humanos, la resolución pacífica de los conflictos, el bullying y la perspectiva de género en la práctica educativa.

En un inicio la propuesta de varios docentes de utilizar los contenidos aprendidos en las escuelas de educación familiar generó resistencias y en consenso se logra en conjunto planificar varias acciones para que fueran impartidas por docentes de ciencias sociales que se desempeñaban como profesores guías de los grupos. Se reconoce la necesidad de la orientación a las familias para evitar la reproducción de violencias en la escuela y se proponen materiales audiovisuales para lograr un mayor debate y la sensibilización hacia las manifestaciones contrarias a la paz. Las familias valoran de positivo las actividades realizadas por los docentes pues constituyeron espacios y oportunidades para aprender algunas herramientas para disminuir las manifestaciones de violencia en el hogar.

Los responsables de asignaturas profundizan sobre la prevención del bullying y la necesidad de enseñar a los estudiantes a participar en la toma de decisiones, practicar la mediación de conflictos y los buenos modales en las relaciones interpersonales. De igual manera la importancia de potenciar la enseñanza de la cortesía, la ternura y el afecto como formar de control de la agresividad y el odio; al tomar en consideración que en la institución se forman maestros para la primera infancia, la primaria y la secundaria básica. Las acciones desarrolladas demostraron la importancia de la participación de las familias para la consolidación del desarrollo de la Educación para la Paz en la escuela.

Cuarto ciclo. Consolidación del desarrollo de la Educación para la Paz. Se orientó a demostrar a partir de reuniones y clases metodológicas instructivas, demostrativas, abiertas y talleres metodológicos la incorporación de la Educación para la Paz. Se favorece el protagonismo de los docentes de ciencias sociales en el que los responsables de asignaturas, la jefa de departamento o profesores con experiencias dirigen las acciones.

Este momento constituyó un proceso de consolidación del desarrollo de la Educación para la Paz a partir del trabajo metodológico de los docentes de ciencias sociales desde las formas del trabajo metodológico en los que se abordan temas como la violencia, derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos desde los contenidos de las asignaturas ciencias sociales. Se realizan clases abiertas donde se ofrece tratamiento a estos temas como: la participación de la mujer en el proceso de conquista y colonización, el cumplimiento de la legalidad y los derechos humanos en Cuba; así como los problemas globales de la humanidad. En estas acciones se logra un papel más activo y orientador en los docentes de ciencias sociales y se logra con mayor coherencia e intencionalidad la in-

corporación de los nuevos contenidos aprendidos al proceso de enseñanza aprendizaje.

Se organizan clases metodológicas instructivas y demostrativas por cada tema. La actividad se realiza desde la temática: La Primera Guerra Mundial y el triunfo de la Gran Revolución Socialista de Octubre, se proyecta con el objetivo de instruir al grupo de estudio sobre el tratamiento de la violencia y la paz en la temática seleccionada. Se escoge por los contenidos que permiten tratar el tema, se analizan los tipos de violencia y las interrogantes se centran en la prevención. Se proyectan actividades para la reflexión sobre las consecuencias y los estudiantes puedan imaginarse ser un periodista a quien se le ha asignado la tarea de informar sobre los resultados del hecho para manifestar los criterios en contra de la injusticia y la intolerancia.

La resolución pacífica de conflictos se aborda en la asignatura Cultura política y la clase metodológica instructiva se planifica en la Unidad 5, con la temática: Los problemas globales de la humanidad; con el objetivo de instruir al grupo de estudio en el tratamiento del conflicto y las técnicas de la resolución pacífica. Los participantes se refieren a las causas que han provocado conflictos violentos como la adopción de posiciones extremas, el no reconocimiento de errores y la incapacidad de ponerse en el lugar de los otros. Se valora la importancia de explicar las teorías del desarrollo social y el ejercicio de la controversia como motor de transformación. Se expresan criterios favorables en la demostración de actividades sobre los problemas globales afines con las relaciones internacionales y hombre-naturaleza- sociedad. Manifiestan que propicia corregir arbitrariedades y la utilización de las técnicas de resolución pacífica de conflictos en beneficio de los involucrados.

Las clases abiertas se realizan por cada asignatura y se discute en los talleres con todos los miembros del grupo de estudio los resultados. Se aprovecha este espacio para realizar un diálogo de intercambio donde el docente de ciencias sociales debe reconocerse como formado, medianamente formado o no formado. El resultado indica que la mayoría de los integrantes del grupo de estudio se consideran formados y refieren lo cómodo que les resultó el tratamiento de estos temas, a partir de las clases que impartieron, coinciden en la necesidad de continuar la profundización de la Educación para la Paz en otras de vías de la formación continua.

Quinto ciclo. Valoración final del proceso en los ciclos para el sistema de formación continua. Se valoran e interpretan los resultados, se determinan los significados de la experiencia práctica y se representa el sistema construido. No significa la clausura definitiva de la experiencia

sino constituyó una apertura hacia nuevas posibilidades de reconstrucción y resignificación de la práctica educativa.

En el ciclo, se define que es el sistema de formación continua para los propósitos de la experiencia que se presenta:

se reconoce en la manera en que se precisan y combinan las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico en los subsistemas que favorece el tránsito por la apropiación, profundización y consolidación del desarrollo de la Educación para la Paz como contenido de la formación continua de los docentes de ciencias sociales en las escuelas pedagógicas, cuya estructura y funcionamiento propicia la proyección de acciones hacia los estudiantes, la familia, se tiene en cuenta las exigencias de la sociedad y del Mined (Perez, 2017, p.90).

A partir de esta concepción se gráfica el sistema de formación continua que parte de un diagnóstico y la determinación del eje estructurador que actúa como hilo conductor en la orientación del proceso a desarrollar, con una secuencia ordenada y articulada que establece las funciones y relaciones de los componentes del sistema y con el contexto en el que se inserta. En los tres subsistemas se utiliza como formas de superación profesional: la autopreparación, el debate científico y los talleres y del trabajo metodológico: la preparación de asignatura. Estas posibilitan la incorporación de materiales en la búsqueda independiente de información: un manual y una multimedia para de forma activa los docentes de ciencias sociales se apropien de nuevos contenidos y los incorporen a la práctica educativa.

En el subsistema de apropiación se utiliza como formas de la superación profesional el diplomado y las conferencias especializadas en temáticas asociadas al tema. Este crea las condiciones para transitar hacia el subsistema de profundización y de este al de consolidación. En el de profundización se parte de las funciones de los docentes como profesores guías, responsables de asignaturas o directivos y dirigen las acciones junto al facilitador. Predomina el entrenamiento que profundiza en los contenidos del subsistema anterior para la confrontación de opiniones y la toma de decisiones. Se concluye con un seminario científico metodológico de la presentación de los resultados de las experiencias hasta este momento. En el subsistema de consolidación el docente de ciencias sociales es protagonista a partir de facilitarle a los directivos y responsables de asignaturas organizar y dirigir acciones. Desempeñan un papel esencial las formas de trabajo metodológico como la preparación de asignatura, las reuniones metodológicas, clases metodológicas instructivas, demostrativas y las

abiertas de cómo incorporar estos contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área.

La evaluación es condición para acreditar los resultados y acceder a otro subsistema. En todo momento se realiza el seguimiento de la formación continua, a partir de las reflexiones y valoraciones. El carácter de sistema abierto posibilita la interacción, retroalimentación y proyección de acciones hacia los estudiantes, por ser quienes reciben el contenido, hacia la familia, por el apoyo a la escuela. Se tienen en cuenta las exigencias de la sociedad que demanda de un docente preparado para enfrentar las manifestaciones contrarias a la paz y el Mined que norma lo relacionado con el trabajo educativo y la educación en valores.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

La travesía por estos ciclos demuestra un proceso de formación continua que no se concibe como lineal y cerrado sino en espiral y con un proceso de aprendizaje colectivo en función de mejorar la práctica educativa. El proceso formativo para el desarrollo de la Educación para la Paz se realiza de manera gradual y sostenido. Se logra un protagonismo creciente de los docentes de ciencias sociales que pasa de ser acompañado, a la dirección de acciones con autonomía que constituye un indicador de transformación institucional y de empoderamiento docente. Las acciones realizadas en cada ciclo dejan prácticas y saberes que trasciende el contexto del aula, las asignaturas de ciencias sociales y trascienden otros contextos como mecanismo educativo.

La Educación para la Paz se reconoce como un contenido de la formación continua porque aporta un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores científicamente desarrollado y desconocido para el docente de ciencias sociales. Al mismo tiempo, constituye un contenido educativo para el proceso pedagógico escolar en las escuelas pedagógicas que asume los fundamentos de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la filosofía y la sociología de la educación, pero le incluye otros asociados a la paz. Permite operar con el sistema de valores, ideales y fines en que se fundamenta la formación del hombre y las condiciones de la sociedad. (Pérez, 2017, p.32)

Este proceso no se concibe como un añadido sino constituye en eje estructurador de las prácticas educativas en las escuelas pedagógicas donde se articulen de manera coherente conocimientos, habilidades, actitudes

y valores que contribuya a operar cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje como en la vida escolar. La paz se concibe no solo como un valor sino en categoría educativa que atraviese los contenidos de las asignaturas: Historia, la Cultura Política y Educación Cívica. En algunos momentos la fuerte carga política e ideológica de los contenidos de estas asignaturas que por una parte se orientan al reconocimiento de la justicia social; pero, por otro lado, limitaban en algunos docentes la autonomía y la diversidad de enfoques en el tratamiento al enfoque de género y los derechos humanos como parte de la Educación para la Paz.

Se buscó en la experiencia pedagógica la construcción de un sistema de formación continua a los docentes de ciencias sociales que los prepara para el desarrollo de la Educación para la Paz en la escuela pedagógica de Cienfuegos. De igual manera contribuir a operar cambios en la práctica educativa con la incorporación al proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias sociales a partir de los nuevos contenidos que iban aprendiendo los docentes implicados. Los debates que se producían tanto en pequeños grupos como en colectivo se convertían en espacios no solo para el diálogo y la confrontación de criterios sino para la concientización de la necesidad de superar métodos autoritarios y la búsqueda de estrategias para la prevención de las violencias y la resolución pacífica de los conflictos.

Se contribuye a perfeccionar la concepción de la formación continua en el departamento docente de ciencias sociales; donde esta no debe limitarse al dominio de los contenidos disciplinares sino a la preparación para enfrentar las diversas problemáticas educativas y actualizarse en los nuevos adelantos de las ciencias de la educación. Estas ideas demuestran que la formación continua, aunque significativa para la actualización sistemática de los docentes requiere de un soporte más sólido y de una voluntad institucional que garantice recursos, acompañamiento y apertura a enfoques inclusivos.

Se revelaron tensiones sobre todo en la resistencia de algunos docentes al abordar los temas relacionados con el enfoque de género y mayoría de la bibliografía era digital, pues en Cuba los estudios sobre el tema eran escasos y las concepciones teóricas y metodológicas respondían a otros contextos. Unido a lo anterior se suma la persistencia de prácticas autoritarias que reproducen violencias en lugar de prevenirla. De igual manera la aceptación y disposición a participar resultan avances; pero insuficientes si no se consolidan estrategias metodológicas y administrativas del departamento docente para respaldar los cambios educativos. La concientiza-

ción y la práctica reflexiva a partir de las acciones realizadas en las vías de la formación continua demostraron la importancia de superar la inercia institucional y cultural para que la educación en valores y la Educación para la Paz se conviertan en ejes transversales en la formación docente.

Conclusiones

En la formación continua de los docentes de ciencias sociales la Educación para la Paz constituye un eje esencial para la articulación de los contenidos de las asignaturas que imparten con el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de este proceso en una dinámica educativa que se orienta al desarrollo de la personalidad y a una práctica educativa con sentido más humano.

La aplicación de las acciones en los ciclos permitieron reconocer los cambios operados en la concepción de la formación continua de los docentes de ciencias sociales, considerando las diversas funciones que desempeñan en la institución educativa; proceso que no solo tiene efecto en el resto de los docentes sino se proyecta paulatinamente hacia los estudiantes y sus familias como respuesta a las exigencias de la sociedad y a las orientaciones del Ministerio de Educación en Cuba en torno al trabajo educativo y la formación de valores en la que se sustenta la formación integral de los futuros maestros.

El sistema de formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en la escuela pedagógica de Cienfuegos demuestra que se ofrece una solución al problema planteado en la medida en que se combinan las formas de la superación profesional y del trabajo metodológico partiendo de los subsistemas de apropiación, profundización y consolidación, los cuales se adecuan al contexto y a las características de los sujetos participantes para propiciar la participación real, a partir del conocimiento de su realidad y de sí mismos, apreciándose cambios valorados cualitativamente que demuestran su efectividad en el logro de los objetivos planteados.

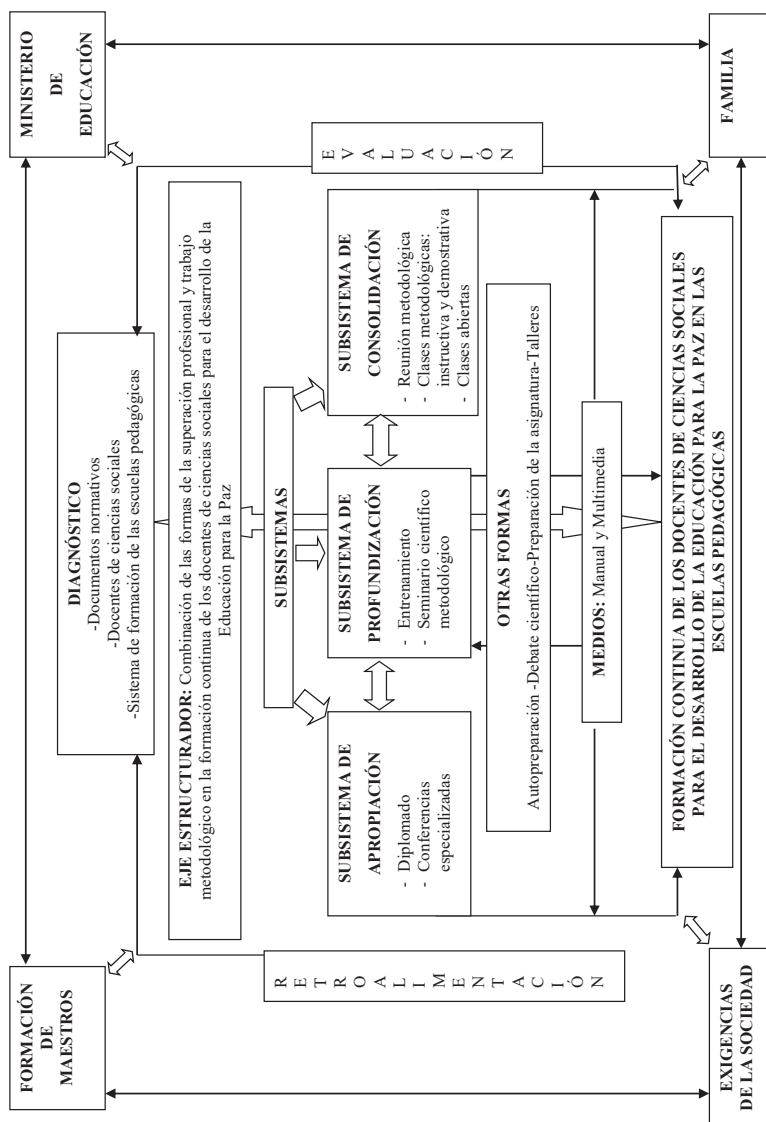
Referencias

PÉREZ Gómez, N. (2017). *La formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas*. [Tesis doctoral, Universidad de Cienfuegos].

- PÉREZ Gómez, N., Véliz Rodríguez, M., & Arteaga González, S. R.. (2017). *Sistema de formación continua para el desarrollo de la Educación para la Paz*. Revista Universidad y Sociedad, 9(2), 101-109. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200013&lng=es&tlng=es
- PÉREZ Gómez, N., Véliz Rodríguez, M., & Arteaga González, S. R. (2017). La Educación para la Paz desde la Formación Continua de los docentes de Ciencias Sociales. *Revista Conrado*, 13(58), 170-178. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/491>

Anexo

Figura 1. Elaboración propia de la representación gráfica del sistema (Pérez, 2017, p.96)



Capítulo 2

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.02>

Cooperar para convivir: la educación física como semilla de paz en secundaria

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA¹

Línea temática

1. Convivencia escolar y cultura de paz

El inicio de una experiencia pedagógica en Educación Física

Cada grupo escolar tiene una dinámica propia, marcada no solo por edades y contenidos curriculares, sino por las personalidades que lo conforman. En segundo grado de secundaria, donde se desarrolló esta experiencia, la clase de Educación Física era un escenario vibrante: energía desbordada, deseo de destacar y una constante necesidad de reconocimiento. Sin embargo, detrás de esa vitalidad también se escondían tensiones que influían en la convivencia.

Soy Roberto, profesor de Educación Física, y a través de este relato deseo compartir los argumentos que sustentan mi convicción de que diseñar y aplicar actividades cooperativas, sostenidas en círculos de paz y en comunicación no violenta, no solo fortalece el aprendizaje motriz, sino que también siembra bases sólidas para la convivencia y la paz. A mis veinticinco años, recién egresado de la Licenciatura en Educación Física en la ciudad de Puebla, he comprendido que el movimiento es mucho más que ejercicio: es un lenguaje que une, que derriba barreras y que permite a niñas, niños y adolescentes reconocerse como parte valiosa de un colectivo.

En mi experiencia como docente en formación inicial, comprendí que cuando una clase se estructura bajo dinámicas cooperativas, donde el objetivo no es vencer al otro sino alcanzar metas comunes, se transforman

1 Benenmérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, murrieta.ortega.r@bine.mx

las relaciones dentro del grupo. El alumnado aprende a escuchar, a dialogar, a respetar los ritmos individuales y a celebrar los logros compartidos. En cada actividad cooperativa se cultivan habilidades socioemocionales como la empatía, la solidaridad y la resolución pacífica de conflictos. Por ello, hoy sostengo que planificar actividades cooperativas no es solo una estrategia didáctica, sino una apuesta consciente por formar comunidades escolares más armónicas, donde la Educación Física se convierta en un espacio para aprender a convivir y construir paz desde el movimiento.

El presente relato se sitúa en la Escuela Secundaria No. 10 de la comunidad de Actipan de Morelos, Puebla. Para el estudio, se eligió un grupo de segundo grado conformado por treinta y cinco estudiantes, un colectivo diverso en intereses, habilidades y formas de relacionarse. Dentro de esta pluralidad, centraré la atención en cuatro alumnos cuyas características y comportamientos resultaron especialmente significativos para la experiencia pedagógica que aquí comparto. A través de su descripción, será posible comprender cómo las dinámicas de interacción, los retos socioemocionales y las oportunidades de aprendizaje cooperativo influyeron de manera decisiva en el desarrollo del grupo y en mi propia consolidación como docente.

Mateo era el líder natural. Seguro de sí mismo, hábil deportivamente y con fuerte presencia en el grupo, solía tomar decisiones con rapidez. Su capacidad física le otorgaba prestigio entre sus compañeros, pero también lo llevaba a imponer ritmos y estrategias sin consultar al equipo. No actuaba con mala intención; simplemente estaba acostumbrado a que ganar era sinónimo de dirigir.

Luis, en contraste, vivía el juego con intensidad emocional. Competitivo y apasionado, reaccionaba con frustración cuando las cosas no salían como esperaba. Su impulsividad lo llevaba a expresar enojo con facilidad, especialmente cuando sentía que sus habilidades no eran reconocidas o cuando cometía errores frente al grupo. Detrás de esa actitud había inseguridad y una necesidad profunda de validación.

Ana representaba el silencio del grupo. Observadora, prudente y con habilidades motrices discretas, evitaba llamar la atención. Prefería pasar desapercibida antes que exponerse al juicio de sus compañeros. Aunque poseía buenas ideas y capacidad de análisis, rara vez intervenía en decisiones colectivas. Su retraimiento era, en parte, una estrategia de autoprotección ante las burlas que a veces surgían en contextos altamente competitivos.

Sofía, por su parte, ejercía un liderazgo distinto. Empática y conciliadora, intentaba mediar cuando surgían desacuerdos. Escuchaba con atención y buscaba integrar a quienes quedaban al margen. No destacaba necesariamente por su rendimiento físico, sino por su sensibilidad social. Sin proponérselo formalmente, cumplía un papel clave en la cohesión del grupo.

Estas cuatro personalidades reflejaban las múltiples formas de vivir la adolescencia y el juego: liderazgo competitivo, impulsividad emocional, silencio inseguro y mediación empática. Comprender estas características fue el punto de partida para replantear la práctica pedagógica. Más que trabajar únicamente habilidades motrices, el desafío consistía en transformar la dinámica relacional del grupo, orientando el movimiento hacia la cooperación y la construcción de paz.

Mi formación como educador físico cooperativo

Desde los primeros semestres de la Licenciatura en Educación Física comprendí, a la luz del aprendizaje cooperativo, que el movimiento compartido trasciende la dimensión motriz y se convierte en una experiencia profundamente humana. Descubrí que cuando el cuerpo se pone en acción junto a otros, no solo se desarrollan habilidades físicas, sino que también se tejen vínculos, se fortalecen la confianza y el sentido de pertenencia, y se reducen conductas excluyentes que suelen emerger en contextos marcados por la competencia desmedida. Paralelamente, entendí que educar para la paz no es un discurso abstracto, sino la construcción intencionada de experiencias vivenciales donde las y los estudiantes practiquen cotidianamente valores como la solidaridad, el respeto y la empatía.

No obstante, el camino no estuvo exento de desafíos. Identifiqué que varios estudiantes de educación básica estaban habituados a modelos pedagógicos centrados casi exclusivamente en la competencia, donde ganar significaba imponerse y perder implicaba quedar relegado. Transformar esa lógica exigió claridad en los propósitos formativos y una coherencia metodológica sostenida. Aprendí que educar para la paz no supone eliminar la competencia, sino resignificarla dentro de marcos éticos y colaborativos, donde el esfuerzo individual contribuya al logro colectivo y el éxito no se mida únicamente por el resultado, sino por la calidad de la convivencia.

Con el pasar de los semestres y al elegir la cooperación en Educación Física como tema de tesis, comprendí totalmente que no bastaba con pedirles a mis estudiantes que trabajaran “en equipo”. En mis primeras clases de Educación Física de séptimo semestre advertí que, si no existía una estructura clara, el más hábil asumía el protagonismo, el más seguro daba órdenes y el más inseguro quedaba relegado. Fue entonces cuando entendí que cooperar no es simplemente agrupar cuerpos en movimiento, sino articular voluntades hacia una meta compartida, donde el logro de uno depende genuinamente del esfuerzo de todos.

Para el diseño del documento de titulación revisé infinidad de autores, pero el texto base de mi trabajo de tesis fue el libro *El aprendizaje cooperativo en el aula*, por ello, inspirado en los planteamientos de Johnson et. al (1999) comencé a diseñar mis clases considerando cinco pilares fundamentales: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, el desarrollo de habilidades sociales y la evaluación grupal. Estos elementos transformaron mi práctica. Ya no organizaba solo partidos o circuitos; estructuraba experiencias donde cada estudiante tenía un rol definido, donde el pase no era solo un gesto técnico sino un acto de confianza, y donde el éxito no se medía únicamente por el marcador, sino por la calidad del apoyo mutuo.

Recuerdo con claridad el momento en que un alumno acostumbrado a destacar por su habilidad deportiva, se acercó para ayudar a un compañero que tenía dificultades en una secuencia cooperativa. No hubo burla ni impaciencia; hubo acompañamiento. En ese instante confirmé que el aprendizaje cooperativo trasciende la dimensión motriz: forma carácter, construye empatía y resignifica la competencia. En secundaria, etapa donde las identidades se afirman y las diferencias se hacen visibles, ofrecer estructuras cooperativas se convierte en una decisión ética y pedagógica.

Hoy puedo afirmar que el aprendizaje cooperativo en mi clase no es una estrategia aislada, sino una filosofía de trabajo. Me ha permitido pasar de dirigir ejercicios a construir comunidad; de organizar juegos a diseñar experiencias de convivencia; de enseñar movimientos a educar personas. Cada sesión de Educación Física se convierte así en un laboratorio social donde el cuerpo aprende, sí, pero también el corazón.

Educación Física y Cultura de Paz

Desde que inicié mi práctica como docente de Educación Física en secundaria, uno de los conceptos que más ha resonado en mi trabajo es el

de cultura de paz, tal como la plantea la Nueva Escuela Mexicana. Esta propuesta educativa sostiene que la escuela es un espacio donde se deben promover la convivencia respetuosa, la resolución pacífica de conflictos, la inclusión y la justicia social, y que estos valores deben vivirse día a día, incluso en un espacio donde la actividad física y la competencia suelen dominar la escena.

En la práctica, esto significa diseñar actividades que no solo desarrollen fuerza, coordinación o resistencia, sino también habilidades socioemocionales: empatía, colaboración, escucha activa y respeto hacia las diferencias. Por ejemplo, en mis clases he aprendido a transformar un simple juego de relevos en una oportunidad para que los estudiantes se apoyen mutuamente, celebren los logros colectivos y aprendan a manejar la frustración sin descalificar a nadie. La cultura de paz, desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), también implica fomentar la participación democrática: los estudiantes ayudan a definir reglas, toman decisiones sobre cómo organizarse y reflexionan sobre los acuerdos que facilitan la convivencia.

Cada círculo, cada dinámica cooperativa, cada pausa para reflexionar sobre cómo nos tratamos entre compañeros se convierte en un acto de construcción de paz. Desde mi rol de docente de Educación Física, comprendo que no se trata solo de enseñar técnicas ni de exigir rendimiento: se trata de crear un espacio seguro donde el movimiento y la relación se potencien mutuamente, donde los adolescentes aprendan que ganar puede ser colectivo y que cada gesto de respeto y solidaridad contribuye a una comunidad más justa y armoniosa. En cada clase, veo cómo la cultura de paz se hace tangible, no en discursos, sino en el paso compartido, en el aliento dado, en la mirada que acompaña y en la mano que sostiene al que tropieza.

En este proceso asumí conscientemente un rol distinto: dejé de concebirme solo como instructor de habilidades motrices para convertirme en mediador, facilitador y modelo de convivencia. Mi intervención pedagógica se desplazó de la mera ejecución técnica hacia la formación integral del alumnado. Así, antes de transformar las dinámicas físicas del grupo, inicié con un paso fundamental: el establecimiento de acuerdos de convivencia mediante los círculos de paz y el análisis de la comunicación no violenta.

Círculos de paz y comunicación no violenta: pilares de la propuesta pedagógica

Reunidos en círculo, en un espacio de diálogo horizontal, construimos colectivamente principios que orientarían la clase: respeto en la comunicación, escucha activa, rechazo explícito a las burlas y compromiso genuino de apoyo mutuo. Aquella escena, treinta y cinco voces participando, opinando y comprometiéndose, marcó un punto de inflexión. No se trató solo de fijar reglas, sino de sembrar las bases de una cultura de paz que comenzaría a expresarse, clase tras clase, a partir de hoy en cada movimiento compartido.

Cuando hablo de trabajar “en círculo” no me refiero únicamente a una disposición física distinta dentro de la clase, sino a una estructura pedagógica con un profundo sentido formativo. El círculo es una metodología de diálogo restaurativo en la que todas y todos los participantes (incluso el docente) se colocan al mismo nivel, sin jerarquías visibles, favoreciendo la escucha, la participación equitativa y la construcción colectiva de acuerdos. En educación secundaria, etapa marcada por intensos cambios emocionales y sociales, su uso resulta especialmente valioso porque brinda a los adolescentes un espacio seguro para expresar ideas, emociones y conflictos sin temor a la descalificación. El simple acto de mirarnos a los ojos y hablar desde la experiencia personal transforma la dinámica del grupo y humaniza las relaciones.

Gran parte de esta comprensión la encontré en el texto *Manual para facilitadores en círculos de paz* de Kay Pranis (2006), obra que orienta la implementación de los llamados “círculos de paz” desde el enfoque de la justicia restaurativa. La autora explica que el círculo tiene raíces en prácticas comunitarias ancestrales y que su propósito central es fortalecer la comunidad, prevenir conflictos y, cuando estos surgen, atenderlos desde el diálogo y la corresponsabilidad. Propone elementos esenciales como el uso de un objeto de la palabra, la formulación de preguntas generadoras, la creación de acuerdos compartidos y el papel del facilitador como guardián del proceso más que como figura de control.

Desde mi experiencia como docente de Educación Física, esta lectura resignificó mi práctica. Comprendí que antes de pedir cooperación en el juego debía construir comunidad en la palabra. Implementar círculos de paz en mis clases no fue un acto improvisado, sino una decisión pedagógica fundamentada: necesitábamos un espacio donde cada estudiante pudiera sentirse visto, escuchado y valorado. Así, el círculo dejó de ser solo una

forma de organización espacial y se convirtió en el punto de partida para educar desde el movimiento, sí, pero también desde el diálogo, la empatía y la responsabilidad compartida.

Cuando hablo de comunicación no violenta en mis clases de Educación Física, me refiero a transformar la manera en que mis estudiantes se nombran, se miran y se hablan. En secundaria, las formas de relación suelen estar atravesadas por etiquetas y clasificaciones: “los más rudos”, “las más bonitas”, “los cracks del fútbol”, “los que no sirven para el deporte”, entre otras. En escenarios competitivos, donde la emoción de ganar se intensifica, no es extraño que surjan burlas hacia quienes presentan menor habilidad motriz. Fue en este contexto donde encontré una guía transformadora en la obra *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida* de Marshall Rosenberg (2016).

Desde mi práctica docente, este libro dejó de ser teoría y se convirtió en herramienta viva. Rosenberg propone cuatro pasos fundamentales: observar sin juzgar, identificar sentimientos, reconocer necesidades y formular peticiones claras y respetuosas. Aplicar estos pasos en la cancha implicó enseñar a mis alumnos a sustituir el “eres malísimo” por un “me siento frustrado cuando perdemos porque quiero que trabajemos más en equipo; ¿podemos organizarnos mejor?”. No fue sencillo, pero comenzó a cambiar la atmósfera del grupo.

A partir del enfoque de Rosenberg, entendí que comunicar no se trata de que otros me obedezcan, sino de lograr una conexión real. A partir de lo que el autor llama “dar con el corazón” empecé a cuestionar la forma en que ejercía mi autoridad: ya no quería imponerme, sino construir confianza con mis estudiantes. Me di cuenta de que muchas de mis palabras, aunque parecían normales, levantaban barreras: juzgar, comparar o etiquetar (“disciplinado”, “problemático”) terminaba alejándonos. Poco a poco cambié mi manera de hablar. En lugar de señalar con juicios, aprendí a describir lo que observaba: no era lo mismo decir “siempre interrumpes” que “hoy hablaste mientras otro participaba”. La diferencia es sutil, pero poderosa y ese pequeño cambio transformó el ambiente, porque abría la puerta al diálogo en lugar de cerrarla.

También descubrí que detrás de muchos conflictos había emociones que nadie estaba nombrando: frustración, miedo, inseguridad. Cuando empezamos a reconocerlas y expresarlas, todo comenzó a tener más sentido. Poco a poco empecé a escuchar diálogos en mis estudiantes, al decir “me haces enojar” y posteriormente “me siento molesto cuando pasa esto”, lo que ayudó a que cada quien asumiera su propia experiencia y la forma

más pertinente de expresarla. Este cambio devolvió a cada estudiante la responsabilidad de su vivencia emocional. Comprendí que muchas conductas escondían necesidades más profundas, como querer pertenecer o sentirse valorado, y eso cambió completamente mi forma de intervenir, ahora lo hacía con mayor empatía.

Durante las clases empezamos a hacer peticiones claras en lugar de exigir, y a escucharnos de verdad, incluso repitiendo lo que el otro decía para asegurarnos de haber entendido. “¿Puedes pasarme el balón cuando esté desmarcado?” sustituye al grito autoritario o al reclamo agresivo. Incorporé momentos de escucha en círculo donde un alumno hablaba y otro repetía lo que entendió. Fue revelador observar cómo disminuían los malentendidos. Como docente, también practiqué la autoconciencia, es decir antes de reaccionar a partir de una falta de respeto entre los estudiantes, respiraba y me preguntaba qué necesitaba en ese momento: orden, cooperación, respeto, convivencia. Incluso el enojo dejó de ser algo que había que reprimir: aprendimos a expresarlo sin herir, tal y como lo dice Rosenberg “expresar la ira plenamente” que significa transformar el enojo. Por ello, enseñé a mis estudiantes que podían expresar su informalidad sin herir: la firmeza no está peleada con la paz. Con el tiempo, la convivencia mejoró, no porque hubiera más control, sino porque había más comprensión.

Integrar la comunicación no violenta en Educación Física significó comprender que la paz no se enseña únicamente hablando de ella, sino practicándola en cada interacción. En la cancha, donde las emociones son intensas y visibles, encontré el espacio perfecto para demostrar que competir no es sinónimo de agredir y que el verdadero triunfo es aprender a convivir con dignidad y respeto.

Cuando el aprendizaje cooperativo nos enseñó a convivir y a construir paz

Al inicio de la primavera de 2025, ese lunes 25 de marzo parecía una clase más. El silbato marcó el comienzo de la sesión de Educación Física y los estudiantes de segundo de secundaria salieron a la cancha con la energía propia de sus 13 y 14 años: risas intensas, carreras desordenadas y algunos empujones disfrazados de juego. Desde lejos se podía percibir algo más que entusiasmo: había rivalidades marcadas.

Mateo ya estaba organizando equipos sin consultar a nadie. Los mejores conmigo dijo, señalando a sus amigos. Luis respondió con ironía, pues entonces nosotros jugamos aparte. Ana observaba en silencio. Sofía intentaba mediar, pero la competencia siempre terminaba dividiendo al grupo. Yo llevaba semanas observando esa dinámica. Mucha intensidad, pero poca convivencia. Mucho “ganar”, poco “colaborar”. Ese día decidí que algo debía cambiar y les dije: Hoy no vamos a competir. Hoy vamos a aprender a jugar de otra manera. Algunos protestaron. Otros se miraron confundidos. Pero aceptaron el reto. Era el inicio del proyecto pedagógico “cooperar para convivir”.

Comenzamos sentándonos en círculo en medio de la cancha. Les pedí que reflexionaran sobre cómo se sentían cuando eran excluidos, cuando perdían o cuando alguien se burlaba. El silencio inicial fue incómodo, pero poco a poco comenzaron a hablar. Ana confesó que a veces prefería no participar; Luis expresó su molestia cuando unos pocos decidían todo; Mateo, en silencio, bajó la mirada. A partir de ahí construimos acuerdos básicos: respeto, escucha, apoyo y cero burlas. Escribimos la palabra “PAZ” y la redefinimos juntos: no como algo pasivo o silencioso, sino como una práctica activa de respeto, empatía y convivencia. Ese fue nuestro punto de partida.

La intervención pedagógica “*Cooperar para convivir*” se desarrolló durante dieciséis semanas, de marzo a junio de 2025 con dos sesiones semanales de Educación Física de cincuenta minutos cada una, lo que permitió implementar de manera progresiva actividades cooperativas, círculos de paz y ejercicios basados en la comunicación no violenta. Para recuperar evidencias del proceso utilicé principalmente la observación participante, registros anecdóticos y un diario docente donde documenté comportamientos, conflictos, avances y reflexiones surgidas durante las sesiones. Asimismo, incorporé momentos de diálogo grupal y pequeñas producciones escritas del alumnado, especialmente al cierre de algunas actividades, con el propósito de identificar cambios en las formas de interacción y convivencia. Más que medir resultados cuantificables, el interés estuvo centrado en comprender cómo las experiencias cooperativas transformaban las relaciones entre los estudiantes y favorecían formas más empáticas y solidarias de participación.

Al inicio persistieron resistencias asociadas a la cultura competitiva profundamente arraigada en algunos estudiantes. En varias ocasiones, Mateo mostraba impaciencia cuando el equipo avanzaba lentamente, mientras que Luis volvía a reaccionar impulsivamente frente a errores

colectivos. Incluso algunos alumnos expresaban que las actividades cooperativas “no parecían educación física” porque estaban acostumbrados a clases centradas únicamente en el rendimiento y la competencia. Estas tensiones me permitieron comprender que construir una cultura de paz en Educación Física no es un proceso lineal ni inmediato, sino una tarea gradual que implica confrontar prácticas y creencias históricamente normalizadas dentro de la escuela.

Una de las actividades denominada el “*Círculo solidario*”, exigía que nadie avanzara si el equipo completo no lo lograba. Al inicio, Mateo terminó rápido e intentó seguir, pero al notar que Luis tenía dificultades, el ritmo cambió. Ana se acercó para ayudar, Sofía animaba constantemente, y Mateo aprendió a esperar. En el segundo intento, la dinámica cambió. Ana apoyó a Luis con indicaciones; Mateo reguló su ritmo; Sofía promovió ánimo constante. El resultado fue más lento, pero profundamente transformador: comprendieron que avanzar juntos era más valioso que destacar individualmente. Tardaron más que otros equipos, pero al cruzar la meta juntos, la celebración fue distinta. No era la emoción de haber sido los más rápidos, sino la satisfacción de haber permanecido unidos. “Está mejor así... se siente diferente”, dijo Mateo, marcando un punto de inflexión.

Durante la siguiente sesión se realizó la actividad: “*Las pelotas sobre la tela*” en donde cada equipo debía transportar varias pelotas sobre una tela grande sin que cayeran. Al principio surgieron reprochas y tensiones debido a que jalaban con fuerza desigual y las pelotas rodaban al suelo. ¡Es tu culpa! reclamó Luis. No, tú jalaste más fuerte, respondió Mateo. Detuve el ejercicio. Antes de seguir, hablen. ¿Qué está pasando? Se miraron incómodos, pero se comenzaron a escuchar para ponerse de acuerdo. Ajustaron la tensión de la tela. Contaron en voz alta para coordinar pasos. Esta vez avanzaron con cuidado. Cada paso era resultado de la comunicación. El cambio fue evidente: ya no competían entre sí, sino que colaboraban. Cuando lograron completar el recorrido, no hubo reproches. Solo sonrisas cómplices.

Una de las actividades del cierre del proyecto fue la más inesperada: “*Un baile cooperativo*”. Las risas nerviosas no se hicieron esperar. Profé, eso no es deporte, dijo alguien. Es coordinación, ritmo y trabajo en equipo, respondí. Y también es respeto. Cada equipo debía crear una pequeña coreografía donde todos participaran. Nadie podía quedarse atrás. Durante los ensayos ocurrió algo que no había visto antes: Mateo pidió opinión; Luis aceptó repetir pasos sin molestarse; Ana propuso movi-

mientos; Sofía organizó tiempos. Entre risas y resistencia inicial, lograron organizarse, proponer ideas y construir algo en conjunto. Verlos coordinarse, escucharse y disfrutar fue una evidencia clara de transformación. El día de la presentación la cancha parecía otra. Aplausos, apoyo mutuo y alegría compartida. Entregué un balón de fútbol al equipo que mostró mayor cohesión y chocolates en forma de monedas de oro a cada participante. El equipo ganador fue el que estaba conformado por los cuatro protagonistas de esta historia, para mí fue muy grato percibir su etapa de transformación y entregarles el balón, pero aclaré: el verdadero premio es que hoy nadie se quedó fuera, todos pusieron a prueba sus habilidades motrices, además de que se divirtieron y aprendieron a trabajar en equipo.

La transformación: de la competencia a la cooperación

El proyecto “*cooperar para convivir*” trascendió más allá de los participantes en el estudio. Con el paso de las semanas, los cambios se consolidaron, al proponer actividades con otros grupos de la escuela, en donde Ana, Mateo, Sofía y Luis dirigieron las actividades. Se realizó la gestión correspondiente para que los cuatro alumnos tuvieran una colaboración especial durante las clases de Educación Física con los grupos de primero de secundaria. Fue emotivo observar que promovían la convivencia y corregían actitudes que antes normalizaban. Ellos mismos explicaban reglas, promovían respeto y detenían burlas. Mateo, el líder competitivo, ahora decía: Esperen a que todos estén listos. Luis, antes impulsivo, ayudaba a quienes se frustraban. Ana participaba con más seguridad. Sofía seguía siendo puente entre todos. En una reflexión final, uno de ellos escribió una frase que resumió todo el proceso: “*Aprendimos que jugar juntos es mejor que ganar solos*”. Y entonces comprendí que el verdadero logro no había sido cambiar una clase, sino transformar la forma en que se relacionaban.

Uno de los cambios más significativos ocurrió en Mateo. Al inicio del proyecto, concebía el liderazgo como una forma de dirigir y decidir por los demás. Ahora, estaba convencido que un verdadero líder no es quien sobresale individualmente, sino quien ayuda a que todos puedan participar. Durante las actividades con otros grupos, comenzó a organizar equipos procurando integrar a quienes normalmente eran excluidos. En lugar de imponer estrategias, preguntaba: “¿Qué idea tienen ustedes?” o “¿Cómo podemos hacerlo entre todos?”. Verlo esperar a los compañeros con más dificultades motrices y alentarlos sin desesperarse evidenciaba

una transformación profunda en su manera de relacionarse. Aprendió que el reconocimiento no proviene solo del rendimiento físico, sino también de la capacidad de acompañar y generar confianza en los demás.

En el caso de Luis, el aprendizaje estuvo relacionado con el manejo de sus emociones y la forma de comunicarse. Al principio reaccionaba con enojo ante los errores propios o ajenos, pero poco a poco comenzó a identificar aquello que sentía y a expresarlo sin agresividad. En una actividad realizada con estudiantes de primer grado, observé cómo un alumno se frustró al no lograr coordinar un ejercicio grupal. Antes, Luis probablemente habría reclamado o perdido la paciencia; sin embargo, esta vez se acercó y le dijo con tranquilidad: “No pasa nada, lo intentamos juntos otra vez”. Ese pequeño gesto reflejaba un cambio enorme. Aprendió que ayudar y escuchar también forman parte del juego, y que la empatía puede resolver conflictos con mayor eficacia que los gritos o los reproches.

Ana vivió quizá una de las transformaciones más silenciosas, pero también más significativas. De ser una alumna que evitaba participar por temor a equivocarse, pasó a involucrarse activamente en la conducción de actividades y en la toma de decisiones colectivas. En las sesiones con otros grupos comenzó a explicar dinámicas, proponer variantes y acompañar a compañeros que se mostraban inseguros, tal como antes le ocurría a ella. Recuerdo especialmente una actividad en la que una estudiante de primer grado se negó a participar por miedo a las burlas. Ana se acercó, habló con ella y decidió integrarse a su equipo para apoyarla. Aquella escena mostró cómo la experiencia cooperativa no solo fortaleció su seguridad personal, sino también su sensibilidad hacia quienes se sentían excluidos o poco capaces.

Sofía, por su parte, consolidó un liderazgo basado en la empatía y la mediación. Aunque desde el inicio mostraba habilidades sociales importantes, el proyecto le permitió reconocer el valor pedagógico de escuchar y construir acuerdos. Durante las actividades con otros grupos, asumió espontáneamente el papel de facilitadora: organizaba turnos de participación, ayudaba a resolver desacuerdos y promovía que todas las voces fueran escuchadas. Cuando surgían tensiones, intervenía diciendo frases como: “Escuchemos primero lo que piensa el equipo” o “Podemos encontrar otra manera de hacerlo”. Su actitud evidenció que el liderazgo también puede ejercerse desde la sensibilidad, la cooperación y el cuidado de los otros.

Al observar a Ana, Mateo, Luis y Sofía interactuar con otros grupos, confirmé que el aprendizaje cooperativo tiene la capacidad de trascender

el espacio inmediato de la clase y convertirse en una experiencia formativa con impacto comunitario. Juntos demostraron que la Educación Física puede ser mucho más que un espacio para desarrollar habilidades motrices: puede convertirse en un escenario donde los adolescentes aprendan a convivir, a reconocerse mutuamente y a construir paz.

Lo que esta experiencia me enseñó

Como docente confirmé que la secundaria es una etapa clave para aprender a convivir, ya que los adolescentes atraviesan procesos de identidad, comparación social y necesidad de pertenencia que pueden potenciar la colaboración o generar conflictos. Durante mi práctica pedagógica, comprobé que el aprendizaje cooperativo no solo organiza las actividades físicas, sino que reduce conflictos, fortalece vínculos y transforma rivalidades en apoyo mutuo mediante la interdependencia positiva, donde cada logro individual depende del compromiso del grupo. Aprendí que educar para la paz no significa eliminar la competencia, sino humanizarla, resignificándola como un espacio donde el esfuerzo y la cooperación se valoran tanto como el resultado.

Asimismo, descubrí que herramientas como los círculos de paz ofrecen un espacio seguro y estructurado para que los estudiantes expresen sus emociones, acuerden normas de convivencia y reflexionen sobre cómo sus acciones afectan a los demás. Estos círculos fomentan la escucha activa, la empatía y la corresponsabilidad, creando una base sólida para la cultura de paz en la escuela. Paralelamente, la comunicación no violenta se convirtió en un recurso esencial para enseñar a mis alumnos a expresar sus sentimientos, necesidades y peticiones de manera respetuosa y asertiva, transformando los conflictos en oportunidades de aprendizaje y fortaleciendo la cohesión del grupo.

A partir de esta experiencia, comprendí que el docente no es solo un instructor de habilidades físicas, sino un mediador y modelo de respeto, alguien que guía, observa y acompaña la interacción, enseñando con su ejemplo que la convivencia, la empatía y la cooperación son tan importantes como cualquier logro deportivo. Cada clase, cada juego y cada reflexión se convirtió en una oportunidad para sembrar paz y construir relaciones auténticas y humanas dentro y fuera de la clase de Educación Física.

Hoy comprendo que la Educación Física posee un enorme potencial ético y formativo cuando deja de centrarse exclusivamente en el rendimiento corporal y reconoce el movimiento como una experiencia de encuentro humano. La cancha puede convertirse en un espacio pedagógico donde se aprende a escuchar, cooperar, dialogar y construir comunidad. El aprendizaje cooperativo, los círculos de paz y la comunicación no violenta no constituyen estrategias aisladas, sino formas de resignificar la práctica docente y entender la Educación Física como un escenario de construcción ética, ciudadanía y cultura de paz.

A manera de conclusión, puedo afirmar que, desde mis primeras prácticas en la formación inicial docente hasta mi primer año de servicio en secundaria, he comprendido que la cancha puede convertirse en un auténtico laboratorio de paz. Cada silbatazo no solo marca el inicio de un juego, sino también la posibilidad de aprender a escuchar, cooperar y convivir con otros. Y aquel lunes de primavera del 2025, que parecía uno más, fue el inicio de un proyecto pedagógico que nos enseñó a ser equipo, a convivir y a construir paz.

Referencias

- PRANIS, K. (2006). *Manual para facilitadores en círculos de paz*. CONAMJ, <https://justiciarestaurativa.poder-judicial.go.cr/pdf/j-j-r/libros/11.pdf>
- ROSENBERG, M. (2016). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. 3ª. Edición ampliada. Editorial Acanto.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Nota ética. El presente texto corresponde a una narrativa autobiográfica construida a partir de experiencias reales vividas en la práctica docente dentro del ámbito de la educación física escolar. Los lugares, contextos, dinámicas pedagógicas y experiencias relatadas tienen sustento en vivencias auténticas desarrolladas durante casi treinta años de servicio profesio-

nal docente, pero narradas en tiempo actual y bajo el seudónimo de un profesor de 25 años, recién egresado de la licenciatura.

Con el propósito de proteger la identidad, privacidad e integridad de las personas involucradas, los nombres reales de los estudiantes participantes fueron modificados. Asimismo, algunos diálogos y situaciones fueron reconstruidos narrativamente con fines pedagógicos y literarios, procurando conservar la esencia de las experiencias y los aprendizajes vividos.

La intención pedagógica de esta narrativa no es ofrecer una reproducción estrictamente documental de los acontecimientos, sino compartir, desde una mirada reflexiva y ética, experiencias significativas relacionadas con la convivencia escolar, el aprendizaje cooperativo y la construcción de paz a través de la Educación Física.

Capítulo 3

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.03>

La carrera de la convivencia, la experiencia para construir cultura de paz en el aula

JENNIFER CERVANTES LOERA¹

Línea temática

1. Convivencia escolar y cultura de paz

Introducción

La convivencia escolar representa uno de los elementos más importantes dentro de los procesos educativos, ya que influye directamente en el aprendizaje, la participación y el bienestar emocional de los estudiantes. En la vida cotidiana del aula, las niñas y los niños interactúan constantemente, comparten materiales, expresan emociones y construyen relaciones que pueden favorecer ambientes armónicos o generar conflictos. Por ello, aprender a convivir también forma parte de la formación integral.

En muchas ocasiones, las problemáticas relacionadas con la convivencia suelen atenderse únicamente cuando existe un conflicto evidente; sin embargo, estas situaciones forman parte de la dinámica diaria y requieren acompañamiento constante por parte del docente. Las discusiones, los desacuerdos, la dificultad para respetar turnos o las actitudes de exclusión pueden afectar el clima del aula y repercutir tanto en el aprendizaje como en la seguridad emocional del alumnado. Como menciona Ortega (2010), la convivencia escolar implica aprender a relacionarse de manera respetuosa y resolver los conflictos desde el diálogo y la participación.

En los últimos años, diversos organismos internacionales han señalado la importancia de promover una cultura de paz desde los espacios escolares. La UNESCO (2017) plantea que educar para la paz no solo significa evitar la violencia, sino fomentar relaciones basadas en el respeto, la empatía, la solidaridad y la justicia. Desde esta perspectiva, la escuela

¹ Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, cervanteslj.lepe22@bine.mx

se convierte en uno de los primeros espacios donde las niñas y los niños aprenden a convivir con otras personas fuera del entorno familiar.

Durante mi jornada de práctica docente en un grupo de segundo grado de preescolar, observé diversas situaciones relacionadas con conflictos entre compañeros, eran frecuentes las discusiones por materiales, los empujones al momento de formarse, las interrupciones cuando alguien hablaba y las dificultades para resolver desacuerdos mediante el diálogo.

Aunque estas situaciones parecían cotidianas, poco a poco comenzaron a afectar la convivencia dentro del aula.

Al inicio, las llamadas de atención y recordatorios de las reglas parecían funcionar solo momentáneamente, algunos estudiantes repetían las mismas conductas y otros comenzaban a reaccionar con molestia o frustración. Esta situación me llevó a reflexionar sobre la necesidad de implementar una estrategia distinta que permitiera trabajar la convivencia de una manera más significativa y cercana para los niños.

A partir de ello surgió “La carrera de la convivencia”, una dinámica lúdica diseñada con el propósito de favorecer la reflexión sobre las acciones cotidianas, fortalecer el respeto entre compañeros y promover una cultura de paz dentro del aula. La experiencia buscó que los estudiantes identificaran cómo sus acciones afectan a los demás y comprendieran la importancia de construir relaciones basadas en el diálogo, la empatía y la responsabilidad colectiva.

El propósito de este relato pedagógico es compartir dicha experiencia, analizar sus alcances y reconocer los aprendizajes obtenidos durante su implementación, además, se pretende reflexionar sobre el papel del docente como mediador de conflictos y acompañante en la construcción de ambientes escolares más pacíficos e inclusivos.

Desarrollo

Antes de implementar la estrategia, también fue necesario observar con mayor detenimiento la manera en que los estudiantes convivían dentro y fuera del aula, durante los primeros días de práctica pude identificar que muchos conflictos surgían en momentos específicos, como el recreo, el trabajo en equipo o las actividades donde debían compartir materiales. En ocasiones, bastaba con que un compañero tomara primero un juguete o quisiera participar antes que otros para que comenzaran las discusiones.

Había estudiantes que reaccionaban impulsivamente cuando algo no salía como esperaban, algunos levantaban la voz, otros empujaban o simplemente dejaban de participar en la actividad. También observé que ciertos niños preferían mantenerse alejados de los conflictos y guardar silencio, aunque las situaciones les afectaran emocionalmente, estas experiencias me hicieron reflexionar sobre la importancia de trabajar no solo las reglas de convivencia, sino también la expresión emocional y el diálogo.

Recuerdo particularmente una mañana en la que un estudiante comenzó a llorar porque sus compañeros no querían integrarlo en una actividad, aunque después lograron incluirlo, el niño permaneció serio durante gran parte de la jornada. Ese momento me hizo pensar en cómo pequeñas acciones cotidianas pueden impactar emocionalmente a los estudiantes y afectar su seguridad dentro del grupo.

A partir de estas observaciones comprendí que la convivencia escolar no debía abordarse únicamente cuando aparecía un problema evidente, era necesario trabajarla diariamente mediante experiencias que ayudaran a los estudiantes a reflexionar sobre sus acciones y reconocer la importancia de relacionarse de manera respetuosa.

Además, durante mis prácticas docentes pude notar que muchas veces los estudiantes sí conocían las reglas del aula, pero les costaba llevarlas a la práctica en situaciones reales. Por ejemplo, sabían que debían respetar turnos o compartir materiales; sin embargo, cuando experimentaban enojo, frustración o desesperación, reaccionaban impulsivamente. Esto me permitió comprender que aprender a convivir también implica desarrollar habilidades emocionales y sociales.

En este sentido, Bisquerra (2016) menciona que la educación emocional favorece el reconocimiento y regulación de emociones, lo que contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y el bienestar dentro de los espacios escolares. A partir de esta idea, entendí que trabajar la convivencia implicaba acompañar emocionalmente a los estudiantes y no únicamente corregir conductas.

También observé que el ambiente del aula cambiaba dependiendo de la manera en que se resolvían los conflictos, cuando las situaciones se atendían mediante gritos o regaños constantes, algunos estudiantes se mostraban tensos o evitaban participar. En cambio, cuando existían espacios de diálogo y escucha, el grupo se mostraba más tranquilo y dispuesto a colaborar.

Estas experiencias me llevaron a cuestionar mi propia práctica como docente en formación. Comencé a preguntarme de qué manera podía acompañar a los estudiantes sin recurrir únicamente a llamados de atención y cómo podía promover una convivencia más consciente dentro del aula, fue entonces cuando surgió la idea de diseñar una estrategia diferente, basada en el juego y la reflexión colectiva.

La experiencia de “La carrera de la convivencia” surgió después de varias semanas de observación dentro del grupo de segundo grado de pre-escolar donde realicé mi práctica docente. Durante las actividades diarias era común escuchar discusiones por juguetes o materiales, así como ver actitudes impulsivas cuando algún compañero no quería compartir o respetar turnos. En algunos momentos, las diferencias entre los estudiantes terminaban en empujones, gritos o molestias que afectaban el ambiente del aula.

Recuerdo particularmente una ocasión en la que dos estudiantes comenzaron a discutir porque ambos querían utilizar el mismo material. Poco a poco otros compañeros se involucraron tomando partido, mientras algunos observaban en silencio y otros se reían de la situación. Aunque el conflicto parecía pequeño, me hizo notar que varias conductas relacionadas con la convivencia ya comenzaban a normalizarse dentro del grupo.

Como docente en formación, esta situación me generó preocupación y también incertidumbre, ya que comprendí que no bastaba con repetir reglas o pedir constantemente que se comportaran bien. Era necesario buscar una estrategia que realmente permitiera a los estudiantes comprender la importancia de sus acciones y reflexionar sobre cómo convivían con los demás.

A partir de esta necesidad decidí diseñar una dinámica diferente, apoyándome en el juego como herramienta pedagógica. De acuerdo con Bisquerra (2016), las experiencias socioemocionales permiten que los estudiantes aprendan a reconocer emociones, fortalecer la empatía y desarrollar habilidades para relacionarse de manera positiva.

La actividad recibió el nombre de “La carrera de la convivencia”. Consistió en elaborar un tablero con forma de pista de carreras que fue colocado dentro del aula, cada estudiante tenía un carrito simbólico identificado con un seudónimo, con la finalidad de evitar etiquetas o comparaciones directas entre compañeros.

Antes de comenzar la dinámica, realizamos una conversación grupal sobre las acciones que ayudan a convivir mejor y aquellas que afectan la

relación entre compañeros. Los estudiantes participaron mencionando ejemplos como compartir materiales, pedir las cosas por favor, respetar turnos y ayudar a quien lo necesitara, también hablaron sobre conductas que les hacían sentir tristes o molestos, como los gritos, las burlas o los empujones.

Este momento fue especialmente significativo porque permitió que los estudiantes expresaran sus experiencias y se sintieran parte de la construcción de las reglas. Tal como señalan UNICEF (2020) y la Secretaría de Educación Pública (2020), cuando el alumnado participa en la elaboración de acuerdos se fortalece el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva.

El funcionamiento de la dinámica era sencillo, durante la jornada escolar, los carritos avanzaban cuando un estudiante realizaba acciones relacionadas con la convivencia positiva, por ejemplo: ayudar a un compañero, dialogar para resolver un conflicto, respetar turnos o mostrar actitudes de empatía. En cambio, cuando ocurrían conductas contrarias a la convivencia pacífica, como insultos, agresiones o exclusión, el carrito se detenía momentáneamente.

En un principio, los estudiantes mostraron mucho entusiasmo por la actividad, algunos observaban constantemente el tablero y se emocionaban al notar que su carrito avanzaba, otros preguntaban qué podían hacer para mejorar o ayudar a sus compañeros, poco a poco comenzaron a reconocer acciones positivas que antes pasaban desapercibidas.

Sin embargo, también hubo momentos complicados, algunos estudiantes se frustraban cuando su carrito no avanzaba o cuando observaban que otro compañero había tenido más logros durante el día. Recuerdo que una niña permaneció seria durante varios minutos porque sentía que no había podido avanzar como los demás, en ese momento comprendí que era importante acompañar emocionalmente la actividad y evitar que se transformara en una competencia.

A partir de ello, empecé a dedicar espacios para dialogar con el grupo sobre el verdadero sentido de la dinámica. Les expliqué que el objetivo no era “ganar la carrera”, sino aprender a convivir mejor. Estos momentos de reflexión ayudaron a disminuir la competencia entre compañeros y favorecieron una participación más consciente.

Mi papel como docente fue principalmente el de mediadora y acompañante del proceso. Más que señalar errores o castigar conductas, intenté generar espacios de diálogo donde los estudiantes pudieran expresar cómo

se sentían y pensar alternativas para resolver sus conflictos. Esta postura coincide con lo planteado por Ortega (2010), quien señala la importancia del docente como mediador en la construcción de ambientes escolares pacíficos.

Con el paso de los días comenzaron a observarse pequeños cambios dentro del grupo, algunos estudiantes empezaron a pedir disculpas sin necesidad de que se les indicara, mientras que otros mostraban mayor disposición para compartir materiales o ayudar a sus compañeros. Incluso hubo ocasiones en las que eran los propios niños quienes reconocían las acciones positivas de los demás.

Uno de los momentos que más llamó mi atención ocurrió durante una actividad en equipo, un estudiante que regularmente evitaba compartir decidió prestar sus colores a un compañero que los había olvidado. Cuando otro niño lo reconoció frente al grupo, él sonrió con emoción y comentó que quería seguir ayudando para que todos estuvieran tranquilos. Situaciones como esa permitieron fortalecer el sentido de comunidad dentro del aula.

La experiencia también me hizo reflexionar sobre la importancia de trabajar la convivencia desde situaciones concretas y cercanas a la realidad de los estudiantes. Muchas veces se habla del respeto o la empatía únicamente desde el discurso; sin embargo, los niños comprenden mejor estos valores cuando pueden experimentarlos y analizarlos dentro de su vida cotidiana.

Desde el enfoque del aprendizaje socioemocional, Bisquerra (2016) explica que habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos deben desarrollarse mediante experiencias significativas y acompañamiento constante. De igual forma, la UNESCO (2017) sostiene que la educación para la paz requiere prácticas cotidianas coherentes con los valores que se desean promover.

La propuesta también se relaciona con las comunidades de aprendizaje planteadas por Flecha (2008), quien destaca la importancia del diálogo y la participación para construir acuerdos colectivos. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de expresar opiniones y reflexionar sobre sus acciones, se fortalece una convivencia basada en la corresponsabilidad y el respeto mutuo.

Desde la psicología del desarrollo, Piaget (1984) menciona que las niñas y los niños construyen progresivamente la comprensión de las normas a través de la interacción y la cooperación con otros. Por ello, las

experiencias donde se analizan reglas y consecuencias favorecen formas más reflexivas de convivencia.

Para Freire (2005) señala que la educación debe propiciar reflexión y transformación, en este sentido, la dinámica permitió que los estudiantes no solo obedecieran reglas, sino que comenzaran a comprender por qué ciertas acciones afectan a los demás y cómo podían mejorar sus relaciones.

A pesar de los resultados positivos, también fue necesario reconocer algunas limitaciones, en ciertos momentos, la dinámica corría el riesgo de centrarse más en el avance del carrito que en la reflexión sobre la convivencia. Por ello, fue importante replantear continuamente la actividad y recordar que el propósito principal era fortalecer relaciones respetuosas dentro del grupo.

Además, comprendí que una sola estrategia no transforma completamente la convivencia escolar, se requiere continuidad, coherencia en las prácticas docentes y disposición constante para escuchar, dialogar y acompañar emocionalmente a los estudiantes.

Al transcurrir las semanas, la dinámica comenzó a formar parte de la rutina diaria del grupo, los estudiantes preguntaban al iniciar la jornada cómo podían avanzar en “La carrera de la convivencia” y poco a poco dejaron de enfocarse únicamente en mover el carrito para prestar más atención a sus acciones y a la manera en que convivían con los demás. Esto permitió que algunas conductas positivas comenzaran a darse de forma más natural dentro del aula.

Uno de los cambios que más llamó mi atención fue la manera en que algunos estudiantes empezaron a intervenir cuando surgía un conflicto entre compañeros. Antes de implementar la estrategia, era común que las discusiones terminaran rápidamente en gritos, llanto o acusaciones; sin embargo, conforme avanzaba la actividad, algunos niños comenzaban a proponer soluciones o sugerían dialogar antes de molestarse. Aunque estas acciones parecían pequeñas, representaban avances importantes en la convivencia del grupo.

Recuerdo una situación durante una actividad de construcción con bloques, dos estudiantes comenzaron a discutir porque ambos querían utilizar las mismas piezas. Antes de que el conflicto aumentara, una compañera se acercó y les dijo que podían turnarse o buscar otras piezas para seguir jugando, aunque finalmente necesitaron apoyo para resolver completamente el desacuerdo, fue significativo observar cómo comenzaban a surgir intentos de mediación entre ellos mismos.

Estas experiencias me hicieron comprender que la convivencia también se aprende mediante la observación y la repetición de experiencias positivas, cuando los estudiantes ven que sus acciones tienen un impacto favorable en el grupo y además reciben reconocimiento por ello, comienzan a fortalecer actitudes relacionadas con la empatía, el respeto y la colaboración.

Noté que algunos estudiantes que regularmente permanecían aislados empezaron a integrarse más a las actividades grupales, poco a poco mostraban mayor seguridad para participar y convivir con sus compañeros. Esto permitió que el ambiente dentro del aula fuera más tranquilo y favoreció una mejor disposición para trabajar en equipo.

Otro aspecto importante fue la manera en que las emociones comenzaron a hacerse visibles dentro del grupo, durante los espacios de diálogo, algunos estudiantes expresaban sentirse tristes cuando eran excluidos o enojados cuando alguien no respetaba las reglas. Escuchar estas experiencias ayudó a que sus compañeros comprendieran cómo ciertas acciones pueden afectar emocionalmente a otras personas.

En varias ocasiones fue necesario detener las actividades para conversar sobre lo sucedido dentro del grupo, aunque al inicio algunos estudiantes tenían dificultad para expresar lo que sentían, poco a poco comenzaron a utilizar palabras para explicar sus emociones en lugar de reaccionar impulsivamente. Estos momentos fortalecieron la comunicación y permitieron construir un ambiente más respetuoso.

Desde mi papel como docente en formación, esta experiencia también implicó enfrentar distintos retos emocionales, hubo días en los que sentía frustración al observar que algunos conflictos seguían repitiéndose o cuando parecía que la estrategia no generaba cambios inmediatos. En ciertos momentos llegué a cuestionarme si realmente estaba logrando un impacto positivo en el grupo.

Sin embargo, conforme avanzaba la práctica, comprendí que la convivencia escolar es un proceso que requiere tiempo, paciencia y constancia. Los cambios no ocurren de un día

para otro, especialmente cuando se trabaja con niñas y niños pequeños que todavía están aprendiendo a reconocer y regular sus emociones.

Esta experiencia también me permitió reconocer la importancia del acompañamiento docente durante los conflictos, muchas veces, los estudiantes no necesitan únicamente que alguien les diga qué está bien o qué está mal, sino que requieren sentirse escuchados, comprendidos y

orientados para encontrar soluciones. A partir de ello entendí que el papel del docente no se limita a mantener el orden dentro del aula, sino que también implica acompañar emocionalmente a los estudiantes y favorecer relaciones más humanas y respetuosas.

De igual manera, la dinámica permitió fortalecer la participación colectiva dentro del grupo. En diferentes momentos, los estudiantes comenzaron a reconocer acciones positivas de sus compañeros sin que se les pidiera hacerlo. Comentarios como “él me ayudó”, “ella compartió conmigo” o “me habló bonito cuando estaba triste” comenzaron a hacerse más frecuentes dentro del aula.

Estos pequeños cambios reflejaban que la convivencia empezaba a construirse desde acciones cotidianas y no únicamente desde las reglas establecidas por la docente, poco a poco, el grupo comenzó a desarrollar mayor conciencia sobre la importancia del respeto y la empatía en sus relaciones diarias.

La experiencia también me llevó a reflexionar sobre cómo muchas veces dentro de la escuela se priorizan únicamente los contenidos académicos, dejando en segundo plano la educación emocional y la convivencia. Sin embargo, resulta difícil que exista un aprendizaje significativo cuando los estudiantes se sienten inseguros, excluidos o constantemente en conflicto con sus compañeros.

Tal como menciona Freire (2005), la educación debe favorecer procesos de reflexión que permitan transformar la realidad y fortalecer relaciones más humanas. Desde esta perspectiva, trabajar la convivencia no implica únicamente establecer normas, sino crear espacios donde los estudiantes aprendan a escuchar, dialogar y reconocer a los demás desde el respeto.

Además, comprendí que las estrategias lúdicas tienen un impacto importante en preescolar, ya que permiten que los estudiantes aprendan de manera significativa a través del juego y la interacción. Cuando las actividades resultan cercanas e interesantes para ellos, existe una mayor participación y disposición para involucrarse en el proceso.

A pesar de los avances observados, también fue necesario realizar ajustes durante la implementación de la dinámica. En algunos momentos, ciertos estudiantes se preocupaban demasiado por avanzar dentro de la carrera y se sentían desanimados cuando no lo lograban. Esto me llevó a modificar algunos aspectos de la actividad y enfatizar constantemente que el propósito principal era mejorar la convivencia y no competir entre compañeros.

De esta manera, la experiencia se convirtió no solo en una estrategia dirigida al alumnado, sino también en un proceso de aprendizaje personal y profesional para mí como docente en formación, me permitió reconocer la importancia de observar, escuchar y reflexionar continuamente sobre las necesidades emocionales y sociales presentes dentro del aula.

Desenlace

La experiencia de “La carrera de la convivencia” permitió comprender que la construcción de ambientes escolares pacíficos requiere trabajo constante, sensibilidad y estrategias pedagógicas que involucren activamente a los estudiantes. A lo largo de la implementación de la dinámica, fue posible observar que las niñas y los niños no solo aprenden contenidos académicos dentro de la escuela, sino también formas de relacionarse, expresar emociones y resolver conflictos.

Uno de los aprendizajes más significativos fue reconocer que muchas conductas relacionadas con la convivencia suelen pasar desapercibidas cuando no se les da un espacio

dentro de la dinámica escolar. Al hacer visibles las acciones cotidianas mediante una estrategia lúdica, los estudiantes comenzaron a identificar cómo sus decisiones afectan al grupo y al ambiente del aula.

También resultó importante comprender que el error puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje, en lugar de centrarse únicamente en sancionar conductas negativas, la dinámica permitió abrir espacios de diálogo, reflexión y búsqueda de soluciones, esto favoreció un ambiente donde los estudiantes se sintieron escuchados y acompañados.

Desde mi experiencia como docente en formación, esta práctica me ayudó a reflexionar sobre la importancia de asumir una postura más empática y flexible frente a los conflictos escolares, comprendí que cada estudiante vive procesos distintos y que la convivencia se fortalece cuando existe escucha, paciencia y disposición para dialogar.

No obstante, la experiencia también dejó claro que la cultura de paz no se construye mediante actividades aisladas, es necesario que exista coherencia entre las acciones cotidianas, las normas del aula y el acompañamiento docente. La convivencia escolar es un proceso dinámico que requiere continuidad, seguimiento y compromiso.

Finalmente, “La carrera de la convivencia” permitió resignificar mi práctica docente al reconocer que educar para la paz implica ir más allá del cumplimiento de reglas, significa generar espacios donde los estudiantes aprendan a respetar, dialogar, colaborar y construir relaciones más humanas e inclusivas. Esta experiencia fortaleció mi interés por seguir promoviendo estrategias que favorezcan ambientes escolares basados en el respeto, la empatía y la convivencia pacífica.

Referencias

- BISQUERRA, R. (2016). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- FLECHA, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*.
- ORTEGA, R. (2010). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2020). Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- TAPIA, M. N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Clayss
- UNESCO. (2017). *Educación para la paz y la ciudadanía mundial*. UNESCO. (2021). *Aprender a convivir: educación para la paz*.
- UNICEF. (2020). *Habilidades para la vida y convivencia escolar*.

Capítulo 4

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.04>

Nos decidimos por un programa de paz: cómo vivimos la experiencia

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO¹

Línea temática

1. Convivencia escolar y cultura de paz

Introducción y contextualización

El contexto escolar influye para tomar decisiones institucionales que van configurando el rostro del espacio educativo. Particularmente, cuando las medidas se relacionan con la pretensión de fomentar la convivencia en los recintos educativos. Sabemos que en los últimos años las violencias están dejando una huella profunda en la vida social, la están fracturando. Todas y todos de alguna manera u otra somos testigos de lo que viven nuestras infancias y juventudes. Se ha trastocado su sentido de la vida. Y esto también se percibe en la convivencia escolar. En ocasiones hay dificultades que deben atenderse de manera inmediata para evitar que dañen el tejido de la escuela. El espacio académico universitario no es ajeno a ello. Ante este panorama en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, durante el año 2019, siendo secretario académico de ese campus, en acuerdo con el rector, se acordó de manera institucional crear el Programa Integral de Cultura de Paz (PICP) ¿Con qué objetivo? como una estrategia para prevenir y atacar las violencias que muchas veces, de manera silenciosa se apostaban en el Centro Universitario. En ese momento el contexto era adverso, los espacios noticiosos daban a conocer las cifras dolorosas de personas violentadas y desaparecidas en el país. No quiere decir que en la actualidad las condiciones han cambiado de manera significativa, no es posible afirmar eso; sin embargo, las cifras en el 2019 empezaron a crecer de forma preocupante. Asimismo, las quejas sobre acoso y hostigamiento

¹ Instituto de Investigaciones en Innovación y Gobernanza Universidad de Guadalajara, jose.npreciado@academicos.udg.mx

sexual empezaron a resonar con mucha fuerza en el ámbito universitario; como autoridades educativas analizábamos la pertinencia de instaurar acciones para prevenir y atacar las violencias en los recintos de la universidad, convencidas de que las violencias no solo están en la conciencia de las personas como dice Galtung (1998) sino que existen elementos culturales como el modelo patriarcal inserto en una estructura represiva.

En este entorno nace, en el 2019, el PICP, que a siete años de distancia sigue vivo y, aunque ya no tengo ninguna responsabilidad administrativa en el CUCEA, me doy cuenta que se consolida y obtiene logros significativos entre la comunidad escolar. En este contexto, el objetivo de este trabajo es narrar la experiencia de la implementación del PICP, en sus inicios, situando dicha experiencia desde mi responsabilidad como autoridad administrativa del Centro Universitario, y como responsable general de su operación, así como emitir mis apreciaciones sobre las dificultades que se atravesaron en el camino. Esto es importante porque estoy convencido que toda iniciativa para mejorar la convivencia escolar deja una semilla que, al paso del tiempo germina y crece con el compromiso de quienes están convencidas y convencidos de continuar con esta noble tarea de cultivar el respeto, resolver los conflictos de manera armoniosa y promover la construcción de una cultura pacífica y respetuosa en la escuela.

Cómo desarrollamos la experiencia

Toda sistematización de experiencias como dice Páramo (2016) es una posibilidad de construcción de conocimiento riguroso a partir de las propias experiencias profesionales, con el objetivo compartir con otras comunidades los procesos metodológicos y los aprendizajes logrados desde la práctica. Tomando como base esta premisa me permito dar paso a sintetizar y analizar la experiencia de cómo se llevó a cabo la implementación del PICP. Toda estrategia de esta naturaleza debe incluir a la comunidad educativa para garantizar sus objetivos, pero sobre todo tiene la finalidad de empoderarla y lograr que se apropien de la tarea. La experiencia se desarrolló en el CUCEA de la Universidad de Guadalajara, uno de los siete centros metropolitanos, ubicado en el municipio de Zapopan de la red universitaria. En una primera fase, las autoridades del Centro Universitario, encabezadas por el rector y yo como secretario académico, el secretario administrativo y las 14 coordinaciones de carrera, nos reunimos en una sesión de trabajo para sopesar la pertinencia de una *estrategia* que mitigara los efectos de las violencias en el espacio universitario. Aquí se

definió en términos generales una serie de acciones que deberían ser sancionadas por las comunidades docente y estudiantil. Esta preocupación la llevamos, en una segunda fase, con un grupo de profesoras y profesores que, durante la evaluación de su desempeño como tutores mostraban interés por sus estudiantes. Teníamos la convicción, como señalan Ventura y Torres (2018), de que el profesorado se podía convertir en uno de los principales promotores de la cultura de paz. En una primera sesión con ellas y ellos revisamos y discutimos que la paz es un derecho humano como lo pregona la UNESCO (2012). Después de llegar al consenso de *hacer algo* por nuestros jóvenes, el profesorado propuso la pertinencia de construir una estrategia integral inspirada en tres ejes: 1) prevención de todo tipo de violencias 2) atención de toda y todo integrante de la comunidad universitaria que había sido víctima de violencia 3) sanción de las conductas.

Con esos ejes, era importante definir las acciones y el rumbo que debía tomar la estrategia institucional. Sin embargo, en esas reuniones de trabajo surgió la idea de tener un diálogo con estudiantes para compartir el proyecto y darles la voz, porque como dice Ragin (2007) se debe escuchar a los grupos vulnerables que tienen vivencias sobre un problema y recuperar sus experiencias; en este caso aquellas experiencias relacionadas con las violencias explícitas e implícitas en las aulas. De este modo, en una tercera fase, se convocó a un grupo de estudiantes de diversas carreras del centro universitario que destacaban por su liderazgo en la comunidad estudiantil. El grupo se conformó por 30 estudiantes con representación de las 14 licenciaturas del CUCEA, existentes en ese momento. De manera previa, elaboramos un guion propuesto por el profesorado y con el grupo estudiantil dialogamos aproximadamente tres horas. A través de un diario de campo recuperamos sus experiencias y expectativas con relación a la implementación de una serie de acciones para prevenir, atacar y atender todo tipo de violencia anidada en el centro universitario. Los resultados los llevamos con las y los profesores y después analizar el material producido por el estudiantado fue cuando se propuso la creación el Programa Integral de Cultura de Paz. El PICP contemplaba una serie de acciones concretas, con el objetivo fundamental de promover una convivencia respetuosa y tolerante en los recintos universitarios del CUCEA.

Los principios de la ONU (1999) de promover una cultura de paz basada en el entendimiento respetuoso entre las personas y las naciones, sin duda fueron un anclaje importante en la definición de dichas acciones, como fueron: a) el diseño e implementación de talleres en ámbitos

como: “Violencia: acoso y hostigamiento”, “Concientízate”, “Salud mental”, “Erotismo, sexualidad y género” y elaboración de un protocolo para recibir las denuncias de acoso y hostigamiento. En ese proceso se discutió nuevamente la conveniencia de involucrar de manera más efectiva a las y los estudiantes.

Con la finalidad de empoderar al estudiantado en el PICP se concluyó, por tanto, la pertinencia de crear la figura del *embajador de paz*, porque analizamos que las y los estudiantes eran los protagonistas del programa, y que, cualquier logro descansaba en el compromiso del alumnado. Las y los embajadores se contemplaban como un grupo de donde podrían surgir las iniciativas a implementar, las ideas de cómo atacar las violencias e inhibir toda forma de discriminación y, sin duda, eran la correa para conocer el impacto que tendría el PICP. De este modo, los embajadores de paz fueron y son vistos como aquellos jóvenes, hombres y mujeres, interesados e interesados en promover la cultura de la tolerancia y el respeto, así como detectar posibles situaciones de conflicto entre sus compañeras y compañeros, con la finalidad de atacar a tiempo cualquier situación conflictiva; se convertían, así, en los primeros contactos para atender una desavenencia entre pares.

Para integrar el grupo de embajadores se lanzó una convocatoria a toda la comunidad estudiantil donde se establecían una serie de requisitos que las y los interesados debían cumplir: una evaluación psicológica que contemplaba 16 factores de personalidad, una entrevista con el equipo responsable del PICP, una iniciativa promotora de paz a implementar en el PICP y una carta de motivos manifestando su interés de incorporarse al equipo de embajadores/as. Una vez que se hizo la selección se les brindó una capacitación de dos semanas con el propósito de que contaran con las herramientas didácticas, primero para conocer las características de una posible víctima, así como las de un agresor, y segundo poder detectar los problemas latentes de violencia que posteriormente se pudieran desencadenar en hechos visibles, es decir debían estar atentos para prevenir cualquier situación de conflicto. Sobre este punto veamos la experiencia de una y un embajador de paz que tomaron el taller de capacitación:

... mis expectativas sobre la cultura de paz...creí que todo iba a ser un poco más metódico que todo iba a ser escrito, que iba a ser cosa de papeleo o cosas así. Pero una vez adentro, con la capacitación que nos dieron a los embajadores, me abrió mucho los ojos, me di cuenta que no solamente se trataba de papeleo, sino que también debes estar al tanto de tus compañeros para ponerlo en práctica, es trabajarlo en otros ámbitos.

Toda esa información de conocimientos, de aprendizaje en verdad no lo esperaba (Gpo. focal, M-7).

Y de las capacitaciones me dieron muchísimos conocimientos que yo no creí que iba a adquirir cuando empecé; entonces... pues sí ¿no? (Gpo. focal, M-3).

Ahora, regresando a mi responsabilidad, es importante reiterar mi experiencia. En primer término, como secretario académico tenía el compromiso de materializar el PICP en una agenda de trabajo. Así, me di a la tarea de conformar un equipo de colegas que pudiera materializar los acuerdos. Para coordinar los trabajos del PICP nombré a una persona que recién se incorporaba al CUCEA, entre otros atributos, vi en él capacidad de escucha, buen trato con el estudiantado, joven, abierto, de espíritu tolerante y recién egresado de la carrera de psicología.

La estrategia durante el 2019 iba adelante, pero nos topamos con la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia en el mes marzo del 2020. Esto complicó la implementación del plan de trabajo diseñado inicialmente; pero surgió otro problema: el daño emocional provocado a las y los jóvenes por el aislamiento (Broche-Pérez, Fernández-Castillo y Reyes (2021). Ahora, el alumnado solicitaba ayuda porque el encierro les estaba provocando ansiedad, tensión y miedos por no salir a la escuela. Ante este escenario surgió la pregunta: ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué derrotero tomar ante este panorama? Como autoridad, tenía la responsabilidad de darle la atención al estudiantado y ello implicaba darle un giro al plan de trabajo e implementar la atención psicológica de manera virtual para apoyar a las y los jóvenes. La atención emocional, en sus inicios, no formaba parte del PICP, pero las circunstancias nos obligaron a incorporarlo como una dimensión fundamental, sobre todo porque nuestro alumnado empezaba a manifestar las violencias que estaban viviendo.

Las peticiones de atención psicológica *llovían* y estábamos comprometidos como centro universitario a brindar la atención. Así que, platiqué con el coordinador y decidimos que la estrategia institucional del PICP debía adecuarse al nuevo contexto; el equipo responsable de dar seguimiento a las tareas propuso analizar cuáles actividades, del plan de trabajo, se podían implementar de manera virtual. Por ejemplo, se diseñaron y desarrollaron talleres de salud mental virtualmente, porque apreciamos la demanda existente en apoyo emocional. Durante el segundo calendario escolar del 2020 y el primero del 2021, 568 jóvenes tomaron estos talleres. Ese número desde nuestra perspectiva, refleja el interés sobre la salud mental prevaleciente durante la pandemia. Y en el mismo periodo, se

les dio atención psicológica a 1135 estudiantes. Las otras actividades del PICP tuvieron que esperar a la presencialidad. De regreso a clases, paulatinamente, el PICP, empezó a retomar su plan de trabajo con las debidas precauciones, porque algunas de las medidas sanitarias continuaban.

Las y los embajadores de paz tuvieron un papel central en la realización de las actividades presenciales: hicieron una obra de teatro corta, impartieron talleres, organizaron jornadas de sexualidad y de paz y el PRIDE Fest; asimismo, una campaña permanente de atención y denuncia al acoso y al hostigamiento sexual, entre otras actividades. De igual manera el PICP siguió con las jornadas continuas de atención a la salud emocional. Parte de mis tareas, como autoridad educativa, fue evaluar los avances del programa. En el grupo focal encontramos posturas como las siguientes:

Sinceramente el programa superó mis expectativas porque es un espacio donde le da la oportunidad las y los estudiantes de la UdeG, entender y comprender muchas máximas que están presentes en nuestro día a día y que a veces no nos damos cuenta (Gpo. focal, M-5).

Creo que es un espacio que se debió de haber creado desde hace mucho tiempo, porque era necesario empezar a generar cambios desde nuestro centro universitario, desde nuestras aulas, incluso desde nuestras familias. Y lo que me llamó la atención de este programa es que todas las temáticas que abordan son para el fomento de cultura de paz, algo que es muy difícil de encontrar al 100% en un espacio como éste (Gpo. focal, H-4).

Anclaje teórico y pedagógico de la experiencia

Narrar una experiencia educativa en cualquier campo es repensar y recrear (Suárez Dávila, 2021) aquellas vivencias que le dan sentido a la labor docente y configuran su cotidianidad. Sin duda, el trabajo diario labra el *ethos* del docente, al estar cargado de experiencias vivas, de ahí lo significativo que es narrarlo y mostrarlo a la luz de la mirada de los pares. Tiene sentido para quien lo narra y desde luego para quien lo escucha o lo lee (Mendoza, 2006). También, dice Bruner (2003), nuestra experiencia en los asuntos humanos toma su forma en la narración. De este modo, esta experiencia que se narra, aunque quizá muy esquemática, está cargada de sentidos y aprendizajes. Esta narración se hace, desde luego, no solo desde mi perspectiva como autoridad educativa, también desde la trinchera docente, reconociendo el compromiso que todas y todos tenemos con nuestros jóvenes. La actividad del docente tiene una carga moral muy im-

portante, el compromiso con el otro como dicen Tedesco y Tenti (2006), léase el alumno, adquiere una importancia fundamental en el oficio. Esto debe quedar manifiesto en una tarea pedagógica cuya pretensión es, por un lado, inhibir toda gama de violencias apostadas en la escuela y, por el otro, fomentar los valores inherentes a la cultura de paz, tareas por demás inaplazables.

En ocasiones no es fácil implementar actividades *novedosas* (que pueden resultar radicales) en un espacio educativo, porque muchas veces la tarea, por el trajinar diario, se cosifica y nos gana la rutina. Quizás muchos lectoras y lectores lo pueden testimoniar, porque quienes nos dedicamos a docencia sabemos ¡cómo nos falta tiempo para reflexionar sobre nuestras actividades cotidianas! Pero, por otro lado, aceptar que hay violencia en la institución donde trabajamos en el mejor de los casos nos conmociona, nos pone a temblar, porque es un tema tabú. En primer término, surge la negación a que esto sea así. Empero, develar las violencias estructurales en la escuela es reconocer primero que está presente, que la convivencia escolar está erosionada y que es ilusorio pensar que estas heridas, así como llegan solas se curan. ¡No! las violencias una vez instaladas en el recinto escolar no se quieren ir y hay muestras claras de ello, por ejemplo, hay violencias simbólicas como la risa burlona, el señalamiento, la mirada furtiva, las frases indirectas, por señalar algunas, que están agazapadas todo el tiempo. Estas actitudes se asumen en la convivencia cotidiana, porque justamente ahí están presentes las violencias estructurales. A esto desde luego debemos agregarle el condimento social, porque sabemos que afuera de la escuela existe un contexto atravesado por la violencia deteriorando lo más profundo de nuestra convivencia: el respeto, la cordialidad, la hospitalidad. Como argumenta García-González (2017) la violencia quebranta lo humano e imposibilita su despliegue vital.

Las violencias dejan muchas huellas en nuestros jóvenes, por eso la urgencia de cultivar la paz en todas sus facetas valiéndonos de todos los medios a nuestro alcance: “La paz es una entidad dinámica que se funda en una forma de considerar al ser humano desde una perspectiva positiva, con posibilidades de conseguir la concordia y la cooperación entre congéneres” (García-González, 2017, p.15). De este modo, la cultura de paz en su dimensión positiva (Galtung, 2003) pretende lograr que las juventudes tengan las condiciones para que puedan desarrollar todas sus capacidades vitales, ese fue un principio básico que en nuestro PICP era central. Porque no se trataba solo de superar las heridas ya existentes; se buscaba que nuestras jóvenes encontraran un espacio educativo en el cual pudieran

desplegar su humanidad, su ingenio, su creatividad, su empatía y fueran capaces de proponer y hacer cosas para sí mismos y para los demás. La paz positiva se cultiva en acciones cotidianas, por ejemplo, con la sonrisa hacia el compañero o la compañera, con la tolerancia hacia la diversidad, el apoyo a los demás, la pasión por la vida y el trabajo colaborativo. Justamente este anclaje dio origen a la figura de las y los embajadores de paz.

En otro orden de ideas, si nos preguntamos por el fundamento metodológico de la experiencia, podemos argumentar que una experiencia educativa tiene más fuerza si se enmarca en el paradigma de la investigación-acción, porque cualquier tipo de práctica educativa que se sistematiza y analiza se convierte en un objeto de investigación y en una fuente de conocimientos (Carr, y Kemmis, 1998). Esto lo afirmo porque en la medida en que el PICP se revisó y se evaluó con los participantes en esa medida se detectaron los logros, pero también las áreas de oportunidad para mejorar su implementación; esto es, surgieron aprendizajes que debemos poner en práctica para dar continuidad a la tarea o bien para aplicarlos en la ejecución de estrategias de intervención similares.

Finalmente, hemos de señalar que, para conocer el impacto de un programa de intervención, sin duda, debemos evaluar qué tanto se cumplen los objetivos conforme las acciones se desarrollan, no esperar hasta el final. Ese fue un principio didáctico que nos orientó. Así que, aplicamos un pequeño cuestionario a la población estudiantil para sondear cómo iba el PICP y realizamos dos grupos focales con las y los embajadores de paz. Indudablemente el punto de vista de ellas y ellos venía a ser un termómetro de cómo estaban las cosas. Estas evaluaciones refrendan nuestros desaciertos y nuestros aciertos. Veamos las voces de nuestros embajadores/as

Y yo siento que poco a poco en la comunidad se [ha ido] escuchando, se ha ido notando... mis amigos me preguntan “oye, y cómo le hago para poder sacar mi cita para atención psicológica” ¿no? “oye, qué va a haber [esto] de cultura de paz”, “oye no, pues qué padre lo que estás haciendo”. También lo comentaba Ian, los maestros también empezaron a comentar. Incluso [durante] en el periodo que yo estuve también algunos de [los compañeros] me decían “oye, cuando ya salga la convocatoria, por favor háznosla llegar porque nos gustaría formar parte de este proyecto” (Gpo. Focal, H-2).

Creo que también fue un reto el hecho de poder encontrar dinámicas o actividades que pudieran ser prácticas, o sea, no sólo para que les gustaran a mis compañeros para que pueda se cumplir un objetivo específico, sino que también pueda ser rentable y práctico el serlo de forma digital.

Eso creo que también fue un buen reto que se nos presentó (Gpo. Focal, H-8).

Estas experiencias de las y los jóvenes constituían un buen antídoto para repensar nuestro PICP; además, al ser ellas y ellos quienes estuvieran al frente, materializando muchas de las actividades, teníamos como instancia administrativa juicios de primera mano para remodelar las acciones y las metas.

A manera de cierre

La experiencia pedagógica durante tiempo que estuve como autoridad al frente a la implementación del PICP me dejó, sin duda, algunos aprendizajes y reflexiones finales:

Para que un programa de intervención pueda tener éxito, al menos medianamente, entre el alumnado, se requiere que el responsable de la operación del programa sea una persona con empatía hacia los jóvenes. Aquí, puedo señalar que los logros del PICP en gran parte se debieron al entusiasmo de la persona que estuvo al frente de la coordinación. El coordinador siempre manifestó una actitud positiva a las propuestas de las y los embajadores de paz. Esta es una lección a conservar en esta experiencia: ¡La responsabilidad de un proyecto de intervención que tenga como objetivo propiciar espacios libres de violencia, debe estar en la operación de una persona convencida de ello, que no escatime tiempo y tenga sus propias iniciativas!

Por otro lado, las y los embajadores de paz también fueron una pieza fundamental para alcanzar nuestras metas; pero quizá ellas y ellos fueron los que obtuvieron los mayores aprendizajes durante el tiempo que permanecieron en el PICP; porque al hacer el balance de su tarea manifestaron haber descubierto atributos que desconocían tener, esto quedó de manifiesto cuando señalaban, por ejemplo, haber cultivado cualidades como: labor de convencimiento, hablar ante un grupo de pares con autoridad, vencer sus temores, pero fundamentalmente esgrimieron que aprendieron a conocerse y valorarse a sí mismos. Con respecto al PICP, lo calificaron como un proyecto “muy bueno”, “inédito”, pero aceptaban que muchos de sus compañeros lo desconocían; por tanto, su propuesta fue la de darle mayor difusión en los salones de clase. ¡Este ejercicio de escucha fue altamente significativo para mí, porque las y los jóvenes ya se habían apropiado del programa!

Nuestro mayor reto, una vez que se volvió a la presencialidad después de la pandemia, fue que el estudiantado conociera el PICP. En el CUCEA, durante los años 2022, 2023 había una población aproximada de 23,000 estudiantes y el regreso a clases estuvo marcado por la incertidumbre, así que tomar de nuevo la cotidianidad de las actividades académicas de forma presencial no fue una labor fácil. Desde mi experiencia este regreso fue un tanto *doloroso* para todas y todos. Después de un año, reanudadas las clases presenciales, aplicamos una encuesta y nos dimos cuenta que una gran mayoría del alumnado, aproximadamente el 70%, manifestaba desconocer el PICP, luego entonces si desconocían el programa no participaban de sus actividades. Este se convirtió en uno de nuestros mayores desafíos. Pero ya correspondía a las nuevas autoridades del Centro Universitario, continuar con una tarea no acabada.

Finalmente, podemos abreviar que cualquier iniciativa con adolescentes y jóvenes, aunque sea con un pequeño grupo de entusiastas, garantiza su éxito si este equipo de manera crítica y participativa encabeza las acciones, particularmente cuando la intención es convertir la cultura de paz en una apuesta vivencial en los espacios escolares. No sin dejar de reconocer que siempre y cuando vaya acompañada de los recursos mínimos para realizar la tarea. Asimismo, reflexionando sobre esta narrativa, descubro que es pertinente aplicar la experiencia en otro recinto educativo, espero encontrar la oportunidad de poder hacerlo y también pienso que esta experiencia de intervención pudiera ser útil para todo el profesorado que esté interesado en llevar a cabo acciones similares en sus planteles educativos, si despertara ese interés me sentiría muy honrado en que así fuera.

Referencias

- BROCHE-PÉREZ, Y., Fernández-Castillo, E. y Reyes, D. (2021). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Salud Pública*. 2020; 46(Supl. especial):e2488. <https://www.scielo.org/pdf/rcsp/2020.v46suppl1/e2488/es>
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. FCE.
- CARR, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza La investigación acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.

- GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Gernika Gogoratuz.
- GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- GARCÍA-GONZÁLEZ, D. (2017). *Razones para la paz*. Tecnológico de Monterrey.
- MENDOZA, J. (2006). La forma narrativa de la memoria colectiva. *POLIS*, vol. 1, (1), pp.9-30.
- PÁRAMO, P. (2016). *La investigación en ciencias sociales: estrategia de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.
- RAGIN, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. Siglo del Hombre Editores.
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). (marzo 1999). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia*. <https://cutt.ly/8FliFDD>
- SUAREZ, Dávila, P. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas Una propuesta de investigación formación acción entre docentes*. IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires.
- TEDESCO, J.C. y Tenti, E. (2006). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IV Congreso de educación. Documentos de discusión, Tomo II. SNTE.
- UNESCO (2012). *La paz es un derecho humano*. <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-2800>
- VENTURA, L. y Torres, Y. (2018). Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas. *Interdisciplina*, 8 (15), pp.157-169. DOI: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835>

Capítulo 5

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.05>

Educar para la paz: aprendizajes que nacen del encuentro con las familias

DANNA PAOLA LAUREANO GACHUPIN¹

JACQUELINE HERRERA GALICIA²

Línea temática

1. Convivencia escolar y cultura de paz

Propiciar y orientar la participación dinámica, colaborativa e incluyente de los padres, madres o cuidadores en los procesos de aprendizaje de educación preescolar mediante estrategias, acciones y recursos que apoyen el desarrollo integral de los educandos y con ello al mismo tiempo fortalecer el vínculo entre la familia y la escuela, es el sueño a alcanzar de toda educadora.

Sin embargo, todos los días al despertar y asistir al jardín de niños durante la práctica de sexto semestre mi única realidad era al ser vista por los padres de familia como una humilde practicante. Lo anterior fue sin duda para mí, una de las experiencias más desafiantes y significativas de la formación inicial docente, ¿cómo cambiar esta realidad? siempre he reconocido el papel fundamental que juegan los padres de familia al participar en actividades organizadas por la escuela o las educadoras, donde todos los agentes que conforman la comunidad educativa representan ejes articuladores fundamentales dentro del proceso formativo de los estudiantes.

En este sentido, el propósito de mi narrativa no solo es describir la experiencia vivida, sino analizar las decisiones pedagógicas que se tomaron durante la intervención para fortalecer el vínculo con los padres y su participación en la formación de los educandos, así como el abordaje de

1 Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, dannaplaureano@gmail.com

2 Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, herrera.galicia.j@bine.mx

las tensiones, dificultades y aprendizajes que emergieron en el proceso. A partir de ello, se busca comprender cómo estas experiencias contribuyeron a la reflexión y resignificación de mi práctica docente.

Contexto y situación problemática

Durante una jornada de práctica particularmente pesada la experiencia que se comparte se desarrolló durante mi estancia en un jardín de niños. Previo a la intervención, durante la semana de observación, me involucré como docente en formación mediante una observación participativa, aplique entrevistas y me aproxime a la dinámica escolar, familiar y comunitaria. Este proceso me permitió reconocer cómo se abordan los valores dentro y fuera del aula, así como identificar prácticas cotidianas relacionadas con la convivencia escolar.

A partir del análisis de la información recabada, identifique diversas necesidades; sin embargo, destacó principalmente la resolución no pacífica de los conflictos entre los alumnos, situación se hacía visible en interacciones donde los desacuerdos no lograban resolverse mediante el diálogo, lo que evidenciaba la necesidad de fortalecer estrategias relacionadas con la convivencia y el manejo de emociones dentro del aula.

Derivado de ello, y reconociendo la importancia de atender esta problemática de manera significativa, decidí en conjunto con los integrantes del equipo del jardín, implementar un proyecto socioeducativo orientado a la promoción de valores. Este enfoque permitió abordar la situación desde una perspectiva más integral, considerando no solo a los alumnos, sino también a las familias y al contexto en el que se desarrollaban. En este sentido, se buscó fomentar valores como el respeto, la empatía, la tolerancia y la cooperación, entendiendo que su construcción resulta fundamental en la etapa preescolar, donde los niños comienzan a establecer las bases de su convivencia social.

Lo anterior lo vincula con Tenti Fanfani (2007), quien asume que la educación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que tiene como propósito formar sujetos capaces de actuar de manera crítica, con conciencia de sus derechos y responsabilidades. Desde esta perspectiva, la resolución de conflictos y la construcción de una convivencia pacífica se convierten en elementos fundamentales dentro de la formación integral de los alumnos.

Bajo esta mirada, detecte que la problemática identificada, no era una situación aislada, sino que era necesario trabajarla desde un enfoque integral que incentivara la resolución pacífica de conflictos y contribuyera a la formación de alumnos críticos y responsables. Y desde luego incluyendo a todos los actores educativos, para que estos aprendizajes no solo se quedaran en el aula, sino también se traspasaran al hogar. Ya que coincido con Ávila y Paredes (2010), en que una educación basada en la participación y la democracia, orienta a promover relaciones armónicas entre padres y docentes, favoreciendo la construcción de una educación para la paz.

Intencionalidad de la intervención

A partir del proceso de diagnóstico y de la identificación de la problemática, realice una revisión a la literatura y estrategias propuestas por otros autores, identificando que una vía adecuada era trabajar la enseñanza de los valores desde un enfoque de cultura de paz. Como lo concibe Hernández et. al. (2017) al definir que la construcción de una cultura de paz implica un trabajo multidisciplinario orientado a transformar, desde la educación, las formas de pensar, las percepciones y los comportamientos, con el propósito de fortalecer la presencia de la paz en la sociedad. Esta labor debe convertirse en una práctica cotidiana presente en espacios como la escuela, la familia, entre otros.

En este sentido, los valores los asumí como el eje conductor del proyecto, al entenderlos como convicciones y principios que caracterizan a cada persona y que se configuran a través de la interacción con el entorno; por ello, influyen de manera significativa en la forma de actuar y relacionarse dentro de un contexto determinado (Gómez, 2017).

La intencionalidad de la propuesta se centró en la sensibilización de los alumnos, los padres de familia y la comunidad sobre la importancia de reconocer y valorar el ejercicio diario de estos para la construcción de sociedades basadas en el respeto y comprensión al otro. Asimismo, busque que a través del trabajo con los valores, como lo plantea el autor, los alumnos adquirieran convicciones que influyeran en su forma de actuar ante situaciones de conflicto.

Encuentro con las familias

Al tratarse de una propuesta socioeducativa, comprendí que la participación de las familias no podía ser opcional ni superficial; debía convertirse en un enlace que permitiera dar continuidad y una base sólida a la promoción de una cultura de paz. Por ello nos dimos a la tarea en equipo de diseñar actividades con la intención de generar aprendizajes significativos y entornos respetuosos de concientización.

Para ello retomamos los postulados de Epstein (2013), quien dice que la escuela, la familia y las organizaciones de la comunidad, por sí solas, no garantizan el éxito académico de los estudiantes; sin embargo, sus acciones conjuntas pueden planearse de manera que involucren, orienten, y motiven a los alumnos para que alcancen sus propios logros. Se parte de la idea de que, cuando los niños se sienten valorados y atendidos, tienen mayores posibilidades de dar lo mejor de sí mismos para aprender, desarrollar diversas habilidades y continuar dentro del sistema escolar. Este planteamiento permite comprender la idea que orienta el trabajo con familias en conjunto con la escuela, con un propósito claro y estrategias bien establecidas desde el inicio.

En este sentido, más que transmitir valores de forma declarativa, se vuelve necesario generar experiencias que permitan a los sujetos apropiarse de ellos en contextos reales. Como sostiene la Secretaría de Educación Pública (2023), la educación debe propiciar entornos donde estos principios se vivan y se ejerzan. Más que un espacio informativo, por lo anterior en todo momento busque generar un encuentro basado en el diálogo y la corresponsabilidad. Esta decisión implicó asumir un reto significativo como docente en formación, ya que involucraba posicionarme frente a adultos desde un rol pedagógico activo.

No obstante, pensar en trabajar directamente con madres y padres de familia despertó en mí una profunda sensación de incertidumbre o posiblemente inseguridad. ¿Asistirían a una actividad organizada por practicantes? ¿Nos considerarían lo suficientemente preparados para guiarlos? ¿Lograríamos generar un espacio significativo para ellos?

Estas preguntas no solo evidenciaban mis inseguridades, sino también el proceso de construcción de mi identidad docente, que en ese momento estaba muy condicionada por creencias, inseguridades y limitaciones propias. Me asumía tal cual Rivas et. al. (2014), lo menciona, en relación a que los docentes noveles suelen transitar por momentos de duda en

los que buscan validar su capacidad profesional frente a los otros. En mi formación, esta experiencia no solo representaba una actividad más del proyecto, sino una oportunidad para reconocermé como agente educativo y lograr que se vincularan las acciones generadas en el aula, con las dinámicas ejercidas en casa.

Sin embargo, al ser la primera vez que asumiríamos un rol protagónico frente a los adultos, la inseguridad apareció nuevamente. Recuerdo las largas conversaciones con mis compañeros mientras planeábamos cada detalle: el tiempo, los materiales, la organización del espacio y, sobre todo, la pertinencia de las actividades. No queríamos improvisar; deseábamos que cada momento tuviera un sentido pedagógico claro, así como una organización que permitiera visualizar el compromiso y responsabilidad de nosotros hacia la escuela y los padres de familia. Comprendí también la complejidad de la labor familiar. Educar, cuidar, acompañar emocionalmente y sostener un hogar implica múltiples desafíos, por lo que buscábamos que la actividad fuera respetuosa de su tiempo y significativa para su realidad cotidiana.

Yo había asumido una mirada de investigadora y entre la literatura encontrada coincidía con el Consejo Escolar del Estado (2014) de Madrid, quien a través de una revisión a diferentes estudios, enfatizaba que se obtienen mejores resultados cuando el profesorado evita juzgar los distintos estilos de crianza, los respeta y busca entenderlos. Por ello, es fundamental que los docentes reflexionen sobre su postura frente a la participación familiar e identifiquen las barreras, actitudes o prejuicios que pueden obstaculizarla. Esta comprensión me permitió realizar la búsqueda intencionada de las mejores estrategias que se podían implementar, desde una intención pedagógica fundamentada.

Fue así como en colectivo decidimos invitar a una psicóloga que pudiera dialogar con ellos acerca del impacto de los valores personales en la crianza y en la construcción del entorno familiar teniendo como base a la cultura de paz. Consideramos que su intervención aportaría sustento profesional y enriquecería la experiencia. Pues así también lo establecen los autores Blanco y Umayahara, (2004) quienes mencionan que diversas políticas educativas latinoamericanas reconocen a la familia como la primera y principal educadora de los niños, destacando su potencial para contribuir a los procesos educativos. En este sentido, se vuelve fundamental generar espacios de acompañamiento y orientación que fortalezcan sus prácticas de crianza, para que este camino no sea tan solitario.

La mañana en que se llevó a cabo el encuentro llegué al jardín con una mezcla de emoción y nerviosismo. Aunque todo estaba preparado, persistía la duda sobre la asistencia. En más de una ocasión había escuchado que convocar a las familias podía ser complicado, especialmente cuando la invitación provenía de los docentes en formación.

Los primeros minutos fueron de espera incierta. Miraba la entrada con expectativa, casi asegurando que nos sobrarían muchas sillas. Sin embargo, en cuestión de minutos el espacio empezó a llenarse mucho más de lo que habíamos anticipado. Nos miramos entre compañeros con sorpresa y, al mismo tiempo, con una alegría difícil de describir. Aquella respuesta superó nuestras expectativas. La psicóloga inició la charla con un tono cercano y empático. Habló sobre cómo los valores no se enseñan únicamente con palabras, sino a través del ejemplo cotidiano. Abordó las heridas de la infancia y como estas impactan en terceros. Explicó que las acciones más pequeñas como escuchar con atención, resolver conflictos sin violencia, establecer límites con respeto, modelan la manera en que los niños aprenden a relacionarse con el mundo.

Lo que más me impactó fue observar las expresiones de los padres: algunos asentían con su mirada y expresión corporal, otros sonreían al reconocerse en los ejemplos, y varios tomaban notas con atención. El ambiente se tornó cálido y participativo, gracias a la conducción de la especialista, dejaron de mostrarse como oyentes pasivos, y empezaron a compartir experiencias, inquietudes y reflexiones, en las cuales se vivieron emociones que llegaron a evidenciar tristeza y lágrimas. Ese momento evidenció que, cuando se sienten escuchadas las familias también se convierten en constructoras de aprendizaje entre iguales generando conocimiento.

Mientras observaba la interacción, pude constatar que ya no era únicamente una practicante observando la dinámica escolar; estaba siendo parte activa de ella y generando espacios que permitieran la participación activa. Ser testigo de la disposición de las familias transformó la percepción que tenía sobre mi propio rol. Durante mucho tiempo pensé que la autoridad pedagógica solo se alcanzaba con los años de servicio, pero esa mañana entendí que el compromiso, la preparación y la intención también me convierten en protagonista.

La actividad no terminó con la participación de un solo encuentro, por el contrario, los padres de familia solicitaron una segunda charla, comprometiéndose en los tiempos y su participación, lo que resultó sorprendente incluso para la misma directora del jardín. Y lo verdaderamente

significativo fue en los días siguientes cuando el eco se dejó escuchar. En los días posteriores, algunos padres se acercaron para comentar cambios que habían comenzado a implementar en casa, como dedicar más tiempo a escuchar a sus hijos, tratarlos con ternura, dialogar antes de corregir y reforzar normas desde el respeto. Estos pequeños gestos confirmaban que el aprendizaje había trascendido el aula y que cuando se trabaja teniendo como guía los principios de la cultura de la paz se transforman realidades y se contribuye a la erradicación de la violencia. Comprendí entonces que educar para la paz no consiste únicamente en intervenir cuando aparece el conflicto, sino en construir condiciones que lo prevengan. Y esas condiciones también comienzan en casa.

Mirada reflexiva y analítica de la experiencia

Analizar esta experiencia en retrospectiva me lleva a reconocer que una de las principales barreras que enfrentamos como docentes en formación es la percepción social de nuestra figura. Con frecuencia no somos vistos aún como profesionales capaces de incidir en los procesos educativos, lo que puede generar una sensación constante de estar a prueba. Sin embargo, aquel encuentro con las familias me permitió comprender que la autoridad pedagógica no depende exclusivamente de la experiencia acumulada; también se construye a partir del compromiso y la preparación.

Antes de esta actividad, mi idea sobre la participación familiar estaba más asociada al cumplimiento de tareas escolares o a la asistencia a reuniones informativas. No obstante, la experiencia me llevó a resignificar este concepto. Comprendí que la verdadera participación implica diálogo, corresponsabilidad y reconocimiento mutuo entre escuela y familia. Además de que, como lo menciona Hernández et. al. (2024) resulta importante desarrollar acciones concretas que fomenten la participación de las familias en diversas actividades escolares, así como fortalecer la comunicación entre la escuela y el hogar.

Asimismo, comprendí que reflexionar sobre la educación para la paz en el nivel preescolar implica reconocer que la infancia es una etapa decisiva para la formación de las bases sociales y emocionales que orientarán la manera en que los niños se relacionan consigo mismos y con los demás. A medida que los niños crecen y van formando su manera de percibir a las personas, los objetos y las situaciones que los rodean, sus experiencias

contribuyen a consolidar una imagen más estable de sí mismos y del mundo, influyendo en la forma en que actúan y se relacionan (Blanco, 2009).

Por todo lo anterior, promover desde los primeros años experiencias basadas en el respeto, el diálogo y la empatía favorece la creación de entornos donde el conflicto deja de verse como algo negativo y se convierte en una valiosa oportunidad para aprender, fortaleciendo así una convivencia más armoniosa. Además, como lo establecen Ávila y Paredes (2010), la educación para la paz también busca desarrollar una nueva forma de sensibilidad que promueva, tanto en el contexto social como educativo, la aceptación y comprensión de los demás. Logrando esto mediante el fortalecimiento de valores como la empatía, la solidaridad y la tolerancia, contrarrestando actitudes como el racismo, la competitividad excesiva y otros antivalores que dificultan el bienestar y la convivencia humana.

Es por ello, que las primeras etapas de formación son las más relevantes en la promoción de sociedades respetuosas. Trabajar de manera directa con los padres de familia en la construcción de la cultura de paz no puede limitarse al espacio escolar, sino que requiere extenderse hacia aquellos entornos donde los niños aprenden a convivir cotidianamente. Como lo indica Alguacil et. al. (2019), la colaboración articulada entre los distintos agentes educativos ha sido reconocida como un aspecto fundamental para atender y mejorar el sistema educativo. Entendiendo así que la mejora de los procesos educativos es posible si se trabaja conjuntamente con todos los agentes implicados en dichos procesos.

Involucrarlos en el proyecto entonces, favoreció la comprensión de que educar para la paz no es únicamente responsabilidad del docente, sino una tarea de todos y que se fortalece cuando existe coherencia entre lo que se promueve en el aula y lo que se practica en el hogar.

Los resultados de las diversas actividades para los padres se hicieron visibles en la manera en que la comunidad educativa empezó a interactuar. La disposición de los tutores para escuchar, participar y compartir experiencias generó un ambiente de mayor confianza, lo que favoreció el establecimiento de vínculos más cercanos con la escuela. También me puedo dar cuenta de que cuando las familias se sienten tomadas en cuenta, su implicación deja de ser observadora para convertirse en un apoyo real al proceso educativo.

Esta experiencia cambió mi forma de entender el impacto que puede tener el trabajo docente cuando se involucra a la comunidad. Trabajar con las familias me permitió ver que es posible generar cambios situa-

dos, ya que fortalece la idea de que convivir con respeto es una tarea de todos. Para mi formación docente, esto se convirtió en un aprendizaje muy significativo, pues promover la cultura de paz requiere acercar a las personas, crear espacios de encuentro y confiar en que, cuando se trabaja en conjunto, se pueden lograr cambios importantes y duraderos dentro de la comunidad educativa.

Tome conciencia de que ser docente implica asumir una posición activa dentro de la comunidad, incluso cuando todavía nos encontramos en formación. Este hallazgo me hizo reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos como docentes de generar condiciones para la participación. No se trata solo de integrar, sino de construir puentes. En este sentido, la actividad funcionó como un dispositivo de articulación que permitió alinear esfuerzos educativos. Más que transmitir información, buscamos provocar reflexión en las familias acerca del impacto de sus acciones cotidianas en el desarrollo socioemocional de sus hijos.

Otro aprendizaje significativo fue comprender el valor de la escucha. Durante la plática y el espacio de preguntas, los padres compartieron preocupaciones y experiencias. Escucharlos me permitió reconocer que cada familia enfrenta realidades distintas y que si partimos desde la empatía también vamos a comprender por qué actúan de cierta manera y ampliar la visión de que tipo de experiencias significativas puedo trabajar en los diferentes contextos futuros en los que me encuentre.

En este sentido, Gil (2014) plantea que es importante comprender las características y dinámicas de las familias pues cada una construye su propia manera de ver y vivir la realidad, la cual también está influida por el entorno social. De esta manera, las relaciones familiares se forman a partir de valores, creencias y significados que hacen que cada familia sea diferente y que la vida familiar sea cada vez más diversa y compleja. Por lo que es necesario establecer un rol educativo que sea analítico de las realidades de otros y las comprenda desde una postura empática para ofrecer espacios de aprendizaje para todos.

Esta comprensión me favoreció al fortalecer una actitud más empática y humanista, hoy reconozco que todos tenemos mundos diferentes, vivimos diferente y aun así podemos comprender al otro y erradicar conductas violentas que nacen del individualismo. Esta vivencia también me hizo darme cuenta de que aprender a ser docente no solo se construye dentro del salón de clases o en lo que revisamos en la escuela normal, sino en las vivencias reales de la práctica profesional y lo que trabajamos con quienes forman parte de la comunidad educativa.

Cuando recuerdo ese día, pienso en lo mucho que me transformó personalmente. No obstante, al realizar un análisis crítico también implíco reconocer áreas de mejora, pues al hacer introspección, hoy considero que habría sido valioso incorporar estrategias más participativas durante la sesión, como dinámicas de reflexión colectiva o pequeños ejercicios que permitieran a las familias dialogar entre sí. Esto posiblemente habría fortalecido aún más el sentido de comunidad y ampliado la experiencia formativa.

Esta experiencia también me hizo pensar en la importancia de darle continuidad a este tipo de encuentros para que no se queden solo como actividades momentáneas. Involucrar a las familias no debería ser algo ocasional, sino una práctica constante que permita fortalecer la confianza y los lazos entre la escuela y el hogar. Todo esto me ayudó a entender que mi labor es un proceso que siempre puede mejorar y que cada experiencia nos deja aprendizajes para hacerlo mejor en las siguientes oportunidades. Y sin lugar a duda aprendí que cuando una escuela nos abre sus puertas, surgen distintas ideas, preguntas y formas de ver la educación para enriquecer el proceso educativo, educar no es una tarea que recaiga solo en mí, sino es un esfuerzo compartido, donde cada persona aporta desde su papel para lograr una formación integral para los niños.

Esta vivencia marcó un punto de inflexión en mi formación docente. Me permitió reconocer que, aun siendo practicante, tengo la capacidad de promover experiencias significativas y de incidir en la comunidad educativa. Más que esperar a “sentirme lista”, entendí que mi identidad profesional se construye precisamente al atreverme a hacer lo que me causa temor o inseguridad, aprender del error, prepararme y estar segura de que siempre actuó buscando mejorar.

También aprendí que educar para la cultura de paz no es un discurso que deba limitarse al aula; es un compromiso que se teje en cada relación que establecemos. Cuando escuela y familia trabajan de manera conjunta, los valores dejan de ser conceptos abstractos y se convierten en prácticas cotidianas. La presencia de las familias aquel día me dejó claro que cuando se generan espacios de encuentro basados en el respeto y el diálogo, es posible construir procesos que favorezcan la consolidación de la cultura de paz, pues se cumple con el principio de hacer partícipe a toda la comunidad y concebirse como un esfuerzo colectivo para mejorar como sociedad.

Mirando hacia el futuro, aspiro a ejercer una docencia abierta a la comunidad, capaz de reconocer el valor de las voces familiares y de im-

pulsar su participación como un acto de corresponsabilidad educativa. Considero que este trabajo conjunto puede incidir de manera significativa en la prevención de la violencia y en la construcción de espacios donde la cultura de paz cobra verdadero sentido. Entenderla como un puente para mejorar nuestra convivencia social implica sembrar esta visión desde el preescolar, pues la enseñanza de los valores en los primeros años favorece que se asuma como una tarea compartida.

Finalmente, esta experiencia reafirmó mi convicción de que la docencia es una profesión profundamente humana. Trabajamos con emociones, expectativas y realidades complejas, por lo que cada vínculo que logramos establecer tiene el potencial de transformar. Por ello, quise nombrarlo como el “ser vista” porque para mí, no solo significa el concepto literal, sino el conjunto de emociones, pensamientos y reflexiones que me generó ese momento específico. Esta experiencia despertó en mí una mezcla de emociones que iban desde el nerviosismo y la incertidumbre hasta la confianza y la satisfacción personal. Porque al inicio, saber que las familias observarían mi trabajo fue complejo, sin embargo, su disposición para escuchar, participar y atender me permitió ganar seguridad y creer más en mis capacidades para propiciar y orientar la participación dinámica, colaborativa e incluyente de los padres, madres o cuidadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos y con ello al mismo tiempo se fortalecer el vínculo familia-escuela...Reflexionando lo anterior me hizo comprender que yo hice realidad mi sueño .

Referencias

- ALGUACIL, M., Boqué, M. C., & Alcalde, M. D. R. (2019). Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 65-87.
- ÁVILA, M., & Paredes, Í. (2010). Educar para la paz desde la educación inicial. *Omnia*, 16(1), 159-179.
- BLANCO, R., & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. OREALC/UNESCO.
- BLANCO, T. M. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (19), 285-300.

- EPSTEIN, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (pp. 15-50). Santiago de Chile: Fundación CAP.
- GIL, L. M. A. (2014). Realidades familiares contemporáneas: A propósito de algunas contingencias en la estructura, vistas desde una investigación realizada en Medellín, 2012. *Katharsis*, (17), 9-27.
- GÓMEZ, E. L. (2017). Educación en valores. *Revista Raites*, 3(6).
- HERNÁNDEZ Arteaga, I., Luna Hernández, J. A., & Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172.
- HERNÁNDEZ, E. L. M., García, C. D. C. G., & Paca, M. E. G. (2024). Participación de la familia en la educación básica: impacto y estrategias de mejora. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 175-187.
- RIVAS Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., & Cortés González, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa*, 18(2), 13-23.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2023). *Eduquemos para la paz en las escuelas* (Vol. 1, pp. 15-16). Secretaría de Educación Pública

Capítulo 6

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.06>

Estrategias lúdico-pedagógicas para la apropiación del manual de convivencia escolar y la construcción de paz

GLENDY JOHANNA MEJÍA GARCÍA¹

ELBER ENRIQUE GÓMEZ USTARIS²

ELIBERTO SIERRA GUTIÉRREZ³

Línea temática

1. Convivencia Escolar y cultura de paz.

Contextualización

En Colombia, la educación es reconocida como un derecho fundamental y un servicio público con función social. Sin embargo, desde su inclusión en la Constitución Política de 1991, este derecho ha enfrentado dificultades relacionados con la permanencia escolar, la calidad de los procesos formativos, la construcción de relaciones armónicas entre la comunidad educativa, la transición hacia la educación superior y las condiciones necesarias para el desarrollo integral del estudiantado (Ministerio de Educación, 2017).

Entre estos desafíos, la convivencia escolar adquiere un papel central, en tanto su deterioro incide sobre los demás factores. De hecho, en los últimos años se ha registrado un incremento en las manifestaciones de violencia escolar, fenómeno que afecta de manera directa los procesos de aprendizaje y la experiencia educativa (UNESCO, 2026).

1 Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Zona Centro Oriente, glendy.mejia@unad.edu.co

2 Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Zona Centro Oriente, elber.gomez@unad.edu.co

3 Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Zona Centro Oriente, eliberto.sierra@unad.edu.co

La violencia en el entorno escolar no solo limita la participación, sino que también debilita el reconocimiento de la dignidad y la individualidad de quienes integran la comunidad. Como advierte Hurtado (2024), se trata de una problemática que ha tendido a normalizarse dentro y fuera de la escuela, con efectos que trascienden lo académico y alcanzan dimensiones sociales, emocionales y familiares.

Frente a este escenario, resulta necesario promover estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de ambientes seguros, al fortalecimiento del tejido social y al reconocimiento de la diversidad. En esa línea, Fierro y Carbajal (2019) subrayan la importancia de generar espacios donde el otro sea asumido como interlocutor válido en procesos de construcción colectiva.

No obstante, la gestión de la convivencia escolar ha estado tradicionalmente anclada en enfoques de justicia retributiva. Este enfoque prioriza la identificación del responsable y la imposición de sanciones, dejando en un segundo plano a la víctima, a la comunidad y a los procesos del reconocimiento del daño, su reparación y la resocialización.

En contraste, la justicia restaurativa plantea una alternativa centrada en el diálogo, la comprensión de las causas del conflicto y la construcción conjunta de acuerdos (Zehr, 2010). Desde esta perspectiva, el conflicto no se limita a ser sancionado, sino que se convierte en una oportunidad pedagógica para fortalecer vínculos y promover entornos inclusivos y respetuosos (Rubiano, Bedoya y Benavides, 2024).

En coherencia con estos enfoques, la Ley 1620 de 2013 consagra el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en Colombia, estableciendo que los manuales de convivencia deben asumirse como herramientas pedagógicas orientadas a la formación en derechos humanos, la participación y la prevención de la violencia. Así, las instituciones educativas están llamadas a promover su apropiación desde una perspectiva formativa, más allá de su uso disciplinario.

En este contexto, docentes de las escuelas de Ciencias Jurídicas y Políticas y de Ciencias de la Educación, junto con estudiantes de los semilleros Ratio Iuris e INEDUC del CEAD Bucaramanga, Zona Centro Oriente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), diseñaron una estrategia pedagógica participativa. Su propósito fue fortalecer la cultura de paz y la convivencia escolar mediante el reconocimiento del manual de convivencia como un instrumento dinámico y significativo para la comunidad educativa.

La experiencia se desarrolló en una institución educativa oficial del municipio de Floridablanca (Santander), donde se buscó identificar los niveles de conexión entre estudiantes, docentes y familias con el manual de convivencia. Desde el inicio, se evidenció una percepción dominante de este como un mecanismo sancionatorio.

A partir de este diagnóstico, se planteó como desafío resignificar dicho instrumento hacia una perspectiva formativa. Para ello, se diseñaron actividades sustentadas en estrategias lúdicas, entendidas como un conjunto de acciones, métodos y procedimientos orientados a organizar el aula y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arroyave, Restrepo, Pino y Valencia, 2022, p. 176).

Desarrollo de la experiencia pedagógica

El diseño de la experiencia pedagógica se fundamentó en el enfoque sociocultural del aprendizaje. Desde esta perspectiva, Vygotski plantea que las estrategias educativas deben centrarse en quienes participan del proceso y no exclusivamente en quien orienta las actividades, con el fin de favorecer aprendizajes significativos, estimular la participación y fortalecer habilidades sociales vinculadas a la resolución pacífica de conflictos (2009, p. 150).

En esta línea, la lúdica se asumió como un recurso pedagógico pertinente, en tanto permite vincular a las personas a través del disfrute, la recreación y la evocación de experiencias asociadas a la infancia. Al mismo tiempo, facilita el desarrollo de aptitudes y la interacción con el entorno social (Posso et al., 2015).

La planificación de las dinámicas respondió a dos criterios complementarios. Por un lado, se buscó reconocer a los integrantes de la comunidad educativa como agentes activos en la construcción de ambientes pacíficos. Por otro lado, se promovió la comprensión de la convivencia escolar como una responsabilidad colectiva que se configura mediante el diálogo, la participación y el reconocimiento del otro (Hidalgo, Albán, Guevara y Orozco, 2025).

En coherencia con lo anterior, la selección de actividades se orientó por tres principios: fomentar la interacción, propiciar el aprendizaje en escenarios de disfrute y fortalecer una cultura de convivencia basada en relaciones respetuosas. Estos principios se alinean con los fines de la educación establecidos en la Ley 115 de 1994, particularmente en su artículo

5, así como con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia y el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos de la Niñez, que destacan la formación en derechos humanos, justicia, igualdad y convivencia pacífica.

A partir de este marco, las dinámicas se dirigieron a estudiantes, docentes y familias, con el propósito de promover la apropiación del manual de convivencia mediante metodologías participativas y constructivas (Sierra, 2025).

En la fase de implementación, el uso de estrategias lúdicas permitió observar formas de interacción más colaborativas y abiertas al diálogo. Tal como lo plantea Sánchez (2024), la incorporación de estos elementos contribuye al fortalecimiento de la empatía, la cooperación y la inclusión en contextos educativos. Además, como señala Posso (2015) al retomar a Torres, la lúdica no se restringe a una etapa específica del ciclo vital, lo que facilita su adaptación a distintos grupos etarios y niveles educativos.

El proceso se inició con la formulación de una pregunta orientadora: ¿cómo propiciar un diálogo entre estudiantes, docentes y profesionales en formación en torno a la apropiación del manual de convivencia desde un enfoque de derechos humanos y justicia restaurativa?

A partir de esta pregunta, se diseñaron tres herramientas lúdico-pedagógicas diferenciadas según el rol y nivel de los participantes: ConectArte, dirigida a estudiantes de básica primaria y secundaria; Casos para reflexionar, orientada a docentes y directivos; y Echando el cuento, pensada para madres, padres y cuidadores.

Las actividades se enfocaron en identificar el nivel de conocimiento sobre derechos, deberes y rutas institucionales de atención frente a situaciones de conflicto escolar. Este proceso permitió evidenciar tanto comprensiones previas como vacíos en la apropiación del manual de convivencia

Estrategia 1. ConectArte: aprender a convivir desde la acción colectiva

Consistió en la implementación de actividades lúdicas diseñadas para promover la interacción social y el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar. La organización inicial se realizó mediante estaciones de trabajo, en las que se explicó a los participantes el propósito de cada actividad. Sin embargo, en esta fase se evidenciaron dificultades asociadas a la desorga-

nización, la comunicación poco efectiva y la frustración ante la ausencia de resultados inmediatos.

Estas primeras reacciones permitieron identificar limitaciones en habilidades clave para la convivencia, como la cooperación y la regulación emocional. En ese sentido, la estrategia no solo operó como un mecanismo de enseñanza, sino también como un dispositivo de diagnóstico sobre las dinámicas relacionales del grupo.

Con el desarrollo de las actividades, se hizo necesario para los estudiantes dinamizar sus competencias relacionadas con la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la toma de decisiones colectivas. De manera progresiva, se observó un tránsito desde respuestas individuales hacia formas de organización más coordinadas, en las que el diálogo adoptó mayor relevancia.

Los testimonios recogidos dan cuenta de esta transformación. Un participante indicó: “Me gustó que las actividades diseñadas para mirar las fortalezas y debilidades del manual de convivencia fueran muy dinámicas y divertidas. Aprendimos mucho del compañerismo y del apoyo hacia el otro” (Entrevista Estudiante No. 1).

En términos pedagógicos, este proceso facilitó la resignificación de la convivencia escolar, al ser comprendida como una construcción colectiva que requiere la regulación de comportamientos individuales. Asimismo, permitió consolidar espacios de participación en los que las voces del estudiantado fueron reconocidas. Otro estudiante expresó: “Hoy nos hicieron unas actividades y talleres sobre el manual de convivencia escolar muy dinámicas. Permitieron comprender la importancia de la colaboración entre todos para la convivencia del colegio” (Entrevista Estudiante No. 2).

Estrategia 2. Echando el cuento: Corresponsabilidad de la familia para la convivencia escolar

Se orientó hacia cuidadores, madres y padres de familia, a partir de una narrativa que abordó situaciones de acoso escolar mediado por redes sociales. A través de un cuento, se buscó promover la reflexión sobre las decisiones que adoptan los adultos frente a este tipo de situaciones, así como visibilizar sus efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes y la necesidad de una intervención oportuna para prevenir situaciones que afectan la integridad.

Durante el desarrollo de la actividad, emergieron valoraciones sobre la importancia de conocer y comprender el manual de convivencia. Una madre de familia señaló: “La socialización sobre los cambios legales del manual de convivencia es necesaria porque como padres debemos estar enterados de nuestros derechos y deberes. Además, es importante conocer todo lo relacionado con la parte disciplinaria y académica para poder hacer el acompañamiento adecuado a nuestros hijos” (Madre de Familia No. 1).

Como complemento, se incorporaron dilemas morales que invitaban a los participantes a elegir posibles cursos de acción frente a situaciones concretas. Este recurso facilitó el tránsito desde una posición centrada en la recepción de información hacia una participación en la que se revisaban responsabilidades y consecuencias desde su rol como corresponsables en la formación integral (Yañez et al., 2025).

En este sentido, la actividad no solo favoreció la comprensión normativa, sino también la reflexión sobre prácticas cotidianas de acompañamiento familiar. Al respecto, un padre de familia expresó: “Este acompañamiento por parte de la Universidad permitió ayudarnos, por un lado, para la comprensión de nuestro manual de convivencia y, también, para promover una formación integral a nuestros hijos” (Padre de Familia No. 1).

Estrategia 3. Casos para reflexionar: el rol del docente como mediadores pedagógicos para la aplicación de la justicia restaurativa y la protección de Derechos Humanos.

Se centró en el análisis de situaciones relacionadas con la aplicación de la justicia restaurativa y el debido proceso en el contexto escolar. Los casos fueron diseñados a partir de decisiones jurisprudenciales de la Corte Constitucional de Colombia en materia de convivencia escolar y derechos de niños, niñas y adolescentes, con el propósito de promover discusiones sobre la proporcionalidad de las sanciones y el derecho de los estudiantes a ser escuchados.

Algunos docentes manifestaron inquietudes frente al enfoque restaurativo, al considerar que podría interpretarse como una forma de flexibilización excesiva frente a conductas que requieren control. Estas posiciones evidenciaron tensiones entre el ejercicio de la autoridad pedagógica y la garantía de los derechos fundamentales del estudiantado.

No obstante, el desarrollo de los encuentros permitió ampliar estas comprensiones. A través del análisis colectivo y el diálogo, se propició una

revisión de las prácticas disciplinarias, orientándolas hacia su dimensión formativa. En este proceso, los participantes comenzaron a reconocer que las sanciones no deben limitarse a la corrección de la conducta, sino que deben contribuir al aprendizaje y a la reconstrucción de las relaciones.

Un docente señaló: “Esta actividad sobre el manual de convivencia nos permitió actualizarnos y abrir nuestra mente a nuevos paradigmas. Aprendí muchas cosas que voy a llevar a la práctica en el aula de clase” (Docente No. 1).

De manera complementaria, se fortaleció la comprensión de la justicia restaurativa como un enfoque que no elimina la responsabilidad, sino que la resignifica a partir del diálogo, la reparación y la participación. En esta línea, otro docente expresó: “La jornada de sensibilización nos permitió comprender que para la resignificación del manual de convivencia se requiere incluir los enfoques diferenciales y de género, de derechos humanos y la justicia restaurativa...” (Docente No. 2).

En conjunto, la estrategia permitió consolidar una mirada pedagógica de la convivencia, en la que el docente asume un rol mediador orientado a garantizar derechos y promover procesos formativos.

A lo largo de los espacios de diálogo con estudiantes, docentes y familias, se logró resignificar el sentido del Manual de Convivencia. En varias intervenciones, los participantes comenzaron a reconocerlo no solo como un conjunto de normas, sino como una guía para prevenir situaciones de violencia y actuar de manera oportuna frente a posibles riesgos.

Este cambio en la percepción evidenció el potencial formativo de las estrategias implementadas. Sin embargo, también abrió un interrogante sobre el nivel real de apropiación del Manual en la comunidad educativa.

Fase Apropiación del Manual de Convivencia Escolar

A partir de estos hallazgos iniciales, se consideró necesario profundizar en el nivel de apropiación del Manual por parte de la comunidad educativa. Aunque la institución contaba formalmente con este documento, surgió la necesidad de analizar cómo era comprendido y utilizado en la práctica por sus diferentes integrantes.

Para ello, se diseñó y aplicó un instrumento de recolección de información en el que participaron 394 personas: 201 estudiantes, 149 de grado quinto de primaria y 154 de grado noveno de básica secundaria, 21 cuidadores, madres y padres de familia, y 70 docentes. En cuanto a la

distribución por género, el 57% de los participantes se identificó como femenino y el 43% como masculino.

A partir de la información recolectada en la fase diagnóstica y de las observaciones realizadas durante la implementación de las estrategias lúdico-pedagógicas, se estableció un análisis comparativo que permitió identificar transformaciones en la comprensión y uso del Manual de Convivencia Escolar. Este análisis se organizó en torno a un contraste entre percepciones iniciales (antes de la intervención) y comprensiones posteriores (después de la intervención), así como en la identificación de categorías emergentes derivadas de las respuestas y dinámicas observadas.

En términos comparativos, se observaron tres transformaciones principales. En primer lugar, un tránsito desde una comprensión punitiva hacia una perspectiva formativa del Manual de Convivencia. En segundo lugar, un cambio en la forma de asumir la responsabilidad frente a la convivencia, pasando de una visión individual a una lógica de corresponsabilidad entre los distintos actores educativos. Finalmente, se evidenció una mayor disposición hacia el uso del diálogo y la mediación como mecanismos para la resolución de conflictos.

A partir de este análisis, emergieron cuatro categorías relevantes. La primera, apropiación normativa, relacionada con el nivel de conocimiento de derechos, deberes y rutas de atención; la segunda categoría, sentido pedagógico del Manual, permitió identificar el cambio en la forma de interpretar este instrumento. En tercer lugar, la categoría de corresponsabilidad en la convivencia reflejó la transformación en la percepción del rol de cada actor. Finalmente, la categoría gestión del conflicto desde el enfoque restaurativo evidenció cambios en la manera de abordar situaciones problemáticas.

**Tabla 1. Nivel de apropiación del manual de convivencia
integrantes comunidad educativa**

Actor	Categoría emergente	Situación inicial	Transformación observada	Indicadores empíricos
Estudiantes	Apropiación normativa	Conocimiento parcial de derechos y deberes. Asociación del Manual con normas y sanciones.	Mayor comprensión de derechos, deberes y rutas de actuación. Reconocimiento del Manual como guía para la convivencia.	Participación en actividades; identificación de rutas frente a conflictos.

Estudiantes	Gestión del conflicto	Predominio de respuestas individuales; dificultad para trabajar en equipo y gestionar emociones.	Uso progresivo del diálogo, la escucha y la cooperación para resolver situaciones.	Trabajo colaborativo en actividades y acuerdos grupales.
Docentes	Sentido pedagógico del Manual	Uso del Manual centrado en la aplicación de sanciones y control disciplinario.	Comprensión del Manual como herramienta formativa orientada al desarrollo integral del estudiante.	Reflexiones sobre su uso formativo.
Docentes	Enfoque restaurativo y debido proceso	Predominio de prácticas punitivas; tensiones frente a enfoques no sancionatorios.	Reconocimiento de la justicia restaurativa como alternativa pedagógica; mayor atención al debido proceso.	Inclusión del diálogo y la mediación en el abordaje de conflictos.
Familias	Corresponsabilidad en la convivencia	Participación limitada; conocimiento básico o fragmentado del Manual.	Mayor comprensión del rol en la formación integral y en la convivencia escolar.	Intervenciones reflexivas en actividades y disposición al acompañamiento.
Familias	Sentido formativo del Manual	Percepción del Manual como instrumento disciplinario institucional.	Reconocimiento del Manual como herramienta para orientar el acompañamiento familiar.	Valoraciones positivas sobre su utilidad.

Fuente: Elaboración propia

La lectura comparativa de la tabla permite afirmar que la implementación de las estrategias lúdico-pedagógicas incidió en la transformación de percepciones y prácticas asociadas al Manual de Convivencia. En particular, se observa un desplazamiento desde una lógica normativa y punitiva hacia una perspectiva formativa, participativa y orientada a la garantía de derechos.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la efectividad del Manual no depende únicamente de su existencia formal, sino de los procesos de apropiación que se construyen en la cotidianidad escolar. En este sentido, las estrategias implementadas contribuyeron a fortalecer capacidades en los distintos actores para promover entornos educativos más pacíficos, seguros e inclusivos.

Reflexión pedagógica: aprender a convivir desde la construcción colectiva, la promoción y el respeto de los Derechos Humanos.

La convivencia escolar no se limita al cumplimiento formal de normas. Se configura como un proceso social de aprendizaje en el que se construyen significados compartidos sobre la justicia, el debido proceso, el respeto por la diferencia y la responsabilidad colectiva. En este marco, la apropiación

ción del Manual de Convivencia se evidenció como un proceso dinámico, sostenido en la participación, el diálogo y la reflexión, condiciones necesarias para la construcción de una cultura de paz en el entorno educativo.

Desde la perspectiva de Galtung, la paz no se reduce a la ausencia de violencia directa, sino que implica la transformación de las condiciones estructurales y culturales que la reproducen (Jiménez, 2024). Esta comprensión permitió desplazar el énfasis de la sanción hacia la creación de espacios de interacción que permitieran cuestionar prácticas naturalizadas de exclusión. En consecuencia, las estrategias lúdico-pedagógicas se diseñaron para promover la cooperación, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva de acuerdos, en lugar de reforzar lógicas competitivas o punitivas.

Rol del docente como mediador de paz

Los entornos educativos suelen reproducir tensiones sociales más amplias, donde el disenso se percibe como amenaza. Desde Bourdieu, esta dinámica puede explicarse a través del habitus, entendido como un sistema de disposiciones que orienta la acción y que se construye en contextos sociales específicos. A partir de este enfoque, se interpretaron las reacciones iniciales observadas en las actividades, desorganización, imposición de ideas o dificultad para cooperar, como expresiones de disposiciones previamente incorporadas, y no como comportamientos aislados.

Esta lectura teórica orientó decisiones pedagógicas concretas. Por ejemplo, en la estrategia ConectArte se diseñaron actividades que exigían interdependencia entre los participantes, de modo que el logro de los objetivos dependiera de la coordinación grupal. Esta estructura obligó a los estudiantes a modificar prácticas centradas en la individualidad, favoreciendo el desarrollo de habilidades como la escucha, la negociación y el trabajo colaborativo.

De manera complementaria, el concepto de violencia simbólica (Bourdieu, 1997, p. 197) permitió problematizar el papel del Manual de Convivencia cuando este se limita a imponer normas sin reconocer la diversidad. A partir de ello, se promovió su resignificación como herramienta pedagógica, evitando su uso como mecanismo de control. Esta orientación se alinea con lo señalado por la Corte Constitucional (T-330 de 2024), en cuanto a la necesidad de garantizar que estos instrumentos respeten los derechos fundamentales y no reproduzcan relaciones jerárquicas excluyentes.

En este contexto, el docente se posiciona como mediador pedagógico y agente de transformación. En coherencia con la Ley 1620 de 2013, su rol implicó, por un lado, cuestionar creencias que legitiman prácticas sancionatorias desproporcionadas; por otro, incorporar estrategias basadas en la empatía, la comunicación asertiva y el diálogo. Estas decisiones se convirtieron en cambios concretos en la gestión del conflicto, priorizando la comprensión del daño, la participación de las partes y la construcción de acuerdos.

Derechos Humanos en el entorno escolar

Desde el enfoque sociocultural, el desarrollo humano se configura en la interacción con otros. En este sentido, Vygotski (2009) plantea que las particularidades del individuo se construyen en procesos sociales, en los que el desarrollo transita de lo biológico a lo sociocultural. A lo largo de este proceso, las personas se relacionan con distintos grupos, familia, comunidad y escuela, que influyen en la formación de su personalidad y en la manera en que interpretan y enfrentan diversas situaciones.

En el ámbito educativo, esta perspectiva permite comprender la institución escolar como un espacio de socialización en el que no solo se transmiten conocimientos, sino que también se construyen normas, valores y formas de relación. De este modo, la escuela contribuye a la formación de sujetos capaces de convivir en sociedad, reconocer la diferencia y proyectar su vida en relación con otros, sin afectar la dignidad humana ni los derechos de quienes les rodean.

La convivencia, por tanto, no se limita a un estado de armonía. Se configura como un proceso mediante el cual los individuos interiorizan aprendizajes fundamentales para la vida en comunidad. Desde la perspectiva de Bourdieu, estas dinámicas están mediadas por el *habitus*, entendido como un conjunto de disposiciones incorporadas que orientan las prácticas sociales. En consecuencia, las formas de interacción en el entorno escolar pueden reproducir, de manera implícita, esquemas que legitiman relaciones de dominación o exclusión.

A partir de esta comprensión, se identificó la necesidad de promover decisiones pedagógicas orientadas a la reflexión crítica sobre dichas prácticas. En la implementación de las estrategias, se propiciaron espacios que favorecieron el diálogo, la escucha y la construcción colectiva de acuerdos, con el propósito de transformar relaciones basadas en la imposición.

En este proceso, el rol docente adquiere un rol protagónico. Su función implica mediar en las interacciones, promover habilidades sociales y acompañar a los estudiantes en la comprensión de sus relaciones cotidianas. Esta mediación contribuye a la construcción de entornos educativos orientados al respeto, la inclusión y la garantía de los derechos humanos.

Finalmente, en coherencia con los desarrollos normativos derivados de la Ley 1620 de 2013, la jurisprudencia constitucional ha señalado la importancia de asumir el conflicto escolar como una oportunidad de aprendizaje. En esta línea, Soler (p. 108) plantea que es necesario fomentar el diálogo, la empatía y la reparación del daño como estrategias para fortalecer el tejido social y transformar los imaginarios que legitiman la violencia en la vida cotidiana.

Este enfoque permite comprender que la formación en derechos humanos implica la transformación de las prácticas como de las relaciones que se construyen en el entorno escolar y la efectividad en la implementación en el contexto escolar de las políticas públicas de educación (Morcote, y Guerrero, 2020).

Lecciones aprendidas del trabajo interdisciplinar para la convivencia escolar y la cultura de paz

La implementación de estrategias lúdicas propician la formación en derechos humanos y cultura de paz. Su incorporación debe guiar la transformación de interacciones violentas naturalizadas. En términos de Bourdieu, estas prácticas permiten interpelar el *habitus* de los participantes, es decir, aquellas disposiciones que orientan la acción y que, en muchos casos, reproducen dinámicas de competencia, imposición o indiferencia frente al otro. En la práctica, el diseño de actividades que exigían cooperación y toma de decisiones conjunta favoreció un desplazamiento hacia formas de relación más dialogadas. Como resultado, estudiantes de los grados quinto y noveno resignificaron el Manual de Convivencia al asumirlo como un acuerdo colectivo orientado al cuidado mutuo.

En relación con las familias, la experiencia evidenció que su rol es fundamental para transformar espacios violentos. A partir del análisis de casos asociados al acoso escolar se reconoció cómo algunas acciones pueden reproducir formas de violencia simbólica. Desde un enfoque restaurativo, estas actividades promovieron la comprensión del conflicto como una situación que requiere intervención oportuna, acompañamiento emocional

y corresponsabilidad. Este proceso se tradujo en una mayor disposición a participar activamente en la formación de sus hijos e hijas y en la prevención de conflictos (García et al, 2024).

En el caso del equipo docente, se observó una reconfiguración en la comprensión del debido proceso. Pasó a entenderse como una garantía fundamental para la protección de la dignidad humana. Este cambio se relaciona con la adopción de principios de la justicia restaurativa, que orientan la gestión del conflicto hacia la comprensión del daño, la participación de las partes involucradas y la construcción de acuerdos. En términos prácticos, implicó avanzar hacia estrategias pedagógicas basadas en el diálogo, la mediación y la proporcionalidad.

A la luz de la perspectiva de Galtung, estos resultados pueden interpretarse como avances hacia la construcción de una paz positiva. No se trata únicamente de la disminución de conflictos visibles, sino de la transformación de las relaciones y de las condiciones que sostienen la violencia en sus dimensiones estructural y cultural. En este sentido, la resignificación del Manual de Convivencia, el fortalecimiento del rol de las familias y la reorientación de las prácticas docentes evidencian cambios que inciden en la manera en que la comunidad educativa gestiona sus conflictos y construye sus relaciones.

La experiencia permite afirmar que la construcción de la paz en el entorno escolar no depende exclusivamente de la existencia de normas o instrumentos pedagógicos. Su alcance está condicionado por la capacidad de la comunidad educativa para revisar críticamente sus prácticas, transformar sus disposiciones y asumir el conflicto como una oportunidad de aprendizaje.

Referencias

- ARROYAVE L.M., Restrepo, Y.C., Pino, J.W., y Valencia, L.A. (2021). La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar. *Infancias Imágenes*, 20(2), 174-183. <https://doi.org/10.14483/16579089.15560>
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción* (T. Kauf, Trad.). Editorial Anagrama.
- CORTE Constitucional de Colombia. (2011, 17 de mayo). Sentencia T-390/11 (Jorge Iván Palacio Palacio, M. P.).

- CORTE Constitucional de Colombia. (2013, 20 de junio). Sentencia T-356/13 (Jorge Ignacio Pretelt Chaljub, M. P.).
- CORTE Constitucional de Colombia. (2024, 6 de agosto). Sentencia T-330/24 (Jorge Enrique Ibáñez Najar, M. P.).
- CORTE Constitucional de Colombia. (2024, 21 de noviembre). Sentencia T-529/24 (Vladimir Fernández Andrade, M. P.)
- FIERRO Evans, C, y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019.<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- GARCÍA Quintero, D, Cortés Prieto, L, Gómez Aguilar, I, Monroy Sastoque, P, Moreno Vega, T, Ávila Hernández, T, Nocua Caro, D, Ramos Colmenares, J, Rodríguez Buenaventura, C, Rodríguez Infante, A, Rodríguez Ochoa, M, Socongocha Romero, Y, Tibocha Avellaneda, J, Ruiz Zabala, K y Laverde Florez, L. (2023). *Justicia escolar restaurativa en Bogotá: una apuesta por la construcción de paz en la escuela*. Secretaría de Educación del Distrito.
- HIDALGO, J. J, Albán Pruna, J. C, Guevara Villasagua, A. del R, y Orozco Unda, E. G. (2025). Gamificación y convivencia escolar en estudiantes de secundaria. DISCE. *Revista Científica Educativa Y Social*, 2(1), 105-121. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.38>
- HURTADO, M. J. (2025). La violencia escolar entre pares y su impacto en las víctimas dentro del sistema educativo. *Constructos Criminológicos*, 5(9), 65-82. Recuperado a partir de <https://constructoscriminologicos.uanl.mx/index.php/cc/article/view/106>
- JIMÉNEZ Bautista, F. (2024). Comprender para conocer: desde Johan Galtung a la paz neutra. *Revista De Cultura De Paz*, 8, 284-306. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.228>
- LEY 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. 15 de marzo de 2013. D.O. 48.733
- MINISTERIO de Educación (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-392871_recurso_1.pdf

- MORCOTE González, O, y Guerrero Arroyave, C. (2020). Convivencia escolar en Colombia: una visión jurisprudencial, legal y doctrinal. *Justicia*, 25(38), 95–112. <https://doi.org/10.17081/just.25.38.4422>
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (17 de marzo de 2026). Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Posso Restrepo, P, Sepúlveda Gutiérrez, M, Navarro Caro, N, y Laguna Moreno, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21). <https://doi.org/10.17227/01214128.21ludica163.174>
- RUBIANO Cepeda, L, Bedoya Ríos, N, y Benavides Franco, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(2), 13–40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.630>
- SIERRA, L. G. (2025). Estrategias pedagógicas para la funcionalidad del manual de convivencia escolar. *Educación Y Ciencia*, 29(2). <https://doi.org/10.19053/uptc.0120-7105.eyc.2025.29.e17931>
- SOLER, R. (2018). *Justicia juvenil y prácticas restaurativas. Trazos para el diseño de programas y para su implementación*. Ediciones Ned.
- TORRES, A. Y. (2024). Gamification in Latin American secondary education: impact on internal efficiency, challenges, and opportunities for improvement. *Pedagogical Constellations*, 3(1), 179–206. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.36>
- VYGOTSKI, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2.ª ed., S. Furió, Trad.). Editorial Crítica.
- YÁÑEZ Urbina, C, López V, Morales M, Abarca J., Barrera F, Urbina C, y Ortiz Mallegas S. (2025). Construyendo (des)responsabilidades: posiciones de enunciación de los encargados de convivencia escolar en relatos de dilemas éticos. *Límite (Arica)*, 20, 4. Epub 05 de agosto de 2025. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652025000100204>
- ZEHR, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_la_justicia_restaurativa.pdf

Capítulo 7

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.07>

Violencia experimentada. Una huella de la subjetividad familiar y escolar

MA TERESA PRIETO QUEZADA¹

JOSÉ CLAUDIO CARRILLO NAVARRO

Línea temática

1. Convivencia escolar y cultura de paz

*“Por mucho que la quemen,
Por mucho que la rompan,
Por mucho que la mientan
la historia humana se niega a callarse la boca”*

EDUARDO GALEANO (2019)

Introducción

Una de las fuentes más poderosas dentro de la historia oral es la narrativa, al contar con una validez informativa que nos permite obtener testimonios reveladores sobre acontecimientos históricos, políticos, culturales, sociales y personales, donde se introduce la subjetividad del que recuerda y se hace presente en la forma de narrar su historia.

¿Porque es importante la narrativa en la historia del ser humano? De acuerdo a Gaulejac (2005) a las personas les gusta hablar de ellas mismas, contar su propia vida. Incluso cuando ésta no es hermosa, tiene el sentimiento de decir cosas importantes. Muchas veces en esta búsqueda se juega una posición social, el intento de encontrar ancestros prestigiosos para revalorizarse uno mismo, ahora cada uno, las mujeres nos interesamos por nuestra historia y esto nos remite a una vieja pregunta que los filósofos conocen muy bien: ¿De dónde vengo? ¿Qué ha pasado con mi vida? ¿Quién soy? ¿A dónde voy? Hoy en día cada individuo debe luchar por tener un lugar social y poseer una existencia social e individual. En

1 materesaprieto@yahoo.com.mx

este caso, las mujeres estamos invitadas mediante la palabra y con nuestro actuar, a volvernos autónomas y producir nuestra existencia. Quiere decir que la existencia social ya no está dada tanto por el grupo, como en la sociedad de otros tiempos, sino remitida a cada individuo que es invitado a construirse, a devenir él mismo. Pero ¿en qué consiste este proceso de construcción de sí misma? ¿Qué quiere decir afirmar su identidad hasta producir su vida? Estas preguntas planteadas son claves para iniciar la reflexión y el análisis de la violencia que han experimentado mujeres en espacios escolares, familiares, cibernéticos y sociales.

El giro narrativo en la investigación de las ciencias sociales y humanas, ofrece una gama muy diversa, ya que su eje fundamental es el análisis de la experiencia de las personas. Este enfoque privilegia un posicionamiento dentro de la subjetividad. El objeto de investigación es la propia historia, (Kohler 2008).

El análisis narrativo no sólo es relevante para el estudio de eventos biográficos, sino también para el estudio de los movimientos sociales, políticos y de cambio, así como, de fenómenos a nivel macrosocial. Al contar historias, se promueve la empatía a través de diferentes ubicaciones sociales (Kohler 2008). La narración ha contrarrestado la abstracción excesiva de los discursos de poder y el lenguaje de los mundos y la vida de las mujeres, la narración también ha fomentado el desarrollo de las demarcaciones de las comunidades en acción. “Historias que permiten reunir a las personas a su alrededor y conectarse dialécticamente personas y movimientos sociales”, es decir que al colectivizar las historias de sujetos y grupos que han sido profanados (víctimas de violación, lesbianas, homosexuales, niñas y niños) se pueden propiciar cambios en el lenguaje y en la percepción de sí mismos a lo largo del tiempo, es decir, que “para que las narraciones florezcan debe existir una comunidad para escuchar y para que las comunidades escuchen, deben haber historias que unan su historia, tanto en su identidad como en su política” (Plummer 1995).

La narrativa nos permite no sólo conocer vidas, sino descubrir esa forma de crear redes entre las personas, acerca de temáticas que durante décadas han estado prohibidas platicarlas en nuestras propias dinámicas de vida. El camino de la narrativa permite develar procesos de estigmatización, vulnerabilidad, de conocer las subjetividades y dotarnos de una cartografía de cómo habitamos las mujeres en el mundo cotidiano.

Bolívar (2002) señala que los resultados de un análisis de narrativas es a la vez una narrativa particular sin aspirar a la generalización; por ejemplo, un informe histórico, un estudio de caso, una historia de vida, un

episodio narrativo de la vida de una persona particular, en esta línea de análisis, requiere que el investigador desarrolle una trama donde no viole ni cambie las voces de los sujetos investigados.

El análisis narrativo requiere una mirada en dos niveles: uno, del escenario exterior, de lo social y la acción; y otro, del escenario interior, del pensamiento, las emociones y las interacciones. Las narrativas de mujeres acosadas, tienen una cualidad muy especial: proporcionan un buen espejo de lo que sucede a nivel social. Haciendo referencia a Erickson (1998) señala que:

El relato narrativo es una representación vivida del desarrollo de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones y los sonidos de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en la que se produjeron en tiempo real.

El relato narrativo permite al actor la sensación de estar en la escena, en tal contexto, la historia personal empieza a develar lo que se esconde atrás de ellas. Lo narrado presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal, de hacer inteligible la experiencia humana que puede ser narrable ya que ha dejado huella

la narración es una de las rutas primarias para pensar en la vida y los acontecimientos que en ella marcan y dieron sentido a la misma. La experiencia, encuentra su sentido en forma de narrativas en la que se busca una interpretación y una respuesta de sí mismas. La narrativa como expresión de la organización de la experiencia humana, busca comprender o explicar un hecho que se considere relevante de lo que se hace o piensa, es una necesidad para explicarse su realidad. Es en este sentido lo narrativo es un proceso cognitivo y no sólo un adorno retórico; el mismo hecho de dar inteligibilidad a los acontecimientos es desplegar la cualidad cognitiva de la narrativa.

En la medida en que la narrativa autobiográfica estructura la realidad de uno o varios sujetos, cada acción social adquiere su significado; la narrativa refleja “el tiempo en que se vive”, desde las acciones cotidianas, la manera de saludar y de estar en el mundo, hasta las formas de consumo e incluso lo que se sueña. Todo ello es lo que continuamente se narra ya que con ello se representa al mundo.

En actos de significado: Bruner (2000) Señala: en un relato efectuado por el narrador en el aquí y el ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existe en el ahí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador. Pero el Yo cuando

narra, no se limita a contar, sino que además justifica. Y el Yo, cuando es protagonista, siempre está por decirlo así, apuntando hacia el futuro". La narrativa es construcción y reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia, en un orden que los coloca o los configura de manera tal que impliquen un cierto sentido. Pero lo más importante de la narrativa es que da cuenta de la historicidad: ser consciente de su ser y de su hacer en el mundo.

Al respecto, debe recordarse lo que Ricoeur (1995) decía: "No hay relato éticamente neutro"; cuando relevamos, o bien cuando omitimos, también estamos contándonos. Lo fundamental de lo narrativo es que se refiere a una categoría abierta de discurso que por lo general implica la construcción y reconstrucción de la experiencia humana donde se plasman emociones, sentimientos, posiciones políticas e ideológicas.

La narrativa no sólo es un conjunto de secuencias cronológicas, personajes y acciones; estos son solamente sus componentes, pero éstos no poseen, por así decir, una vida o significado propio, su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia, es decir, en la configuración narrativa que expresa una forma de problematizar la realidad. Contarle a alguien que ha sucedido algo diferente o digno de contar implica que el narrador interprete las acciones humanas organizándolas por medio de una serie de eventos establecidos en una trama.

Cualquier narración tiene la intención de contarnos "algo", de establecer un hecho particular en una perspectiva de totalidad –lo cual le confiere el estatus narrativo–, es decir, de dotar de unidad e inteligibilidad a lo específico al pertenecer a una trama, pues nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de ser integrado en una trama. La trama dota a los acontecimientos de sentido y a su vez, se desarrollan en un contexto. Los acontecimientos de la trama toman sus significados en el propio desarrollo de la narrativa, vista desde una perspectiva de totalidad, y ésta se construye desde sus partes.

La comprensión narrativa puede estar constituida por una serie de actos verbales, simbólicos y conductuales. La narrativa posibilita no sólo entender la acción narrada en sí misma, sino la esencia del pensamiento de que se configura esa experiencia, que a su vez es parte activa de la gama de significados que comparte una cultura. En esta línea argumentativa, la narrativa es concebida como el modo cultural de generar sentido y cohesión para la vida en grupo.

Las narrativas biográficas, han hecho inteligible sobre todo muchas de las acciones de violencias que han experimentado mujeres, en el contexto de la vida social, económica, cultural, ideológico, familiar y escolar. Los resultados que hasta el momento se han obtenido presentan de alguna manera evidencias de que en el ámbito de la escuela podemos encontrar mujeres que han vivido el acoso de manera *sui géneris*. Las narrativas de estas mujeres dan cuenta de cómo en su interacción cotidiana, en diversos ámbitos sufrieron o experimentaron como víctimas, directas o indirectas de acciones que las violentaron en alguna parte de su vida.

La Escuela como espacio que transforma espacios y vidas de mujeres

Desde hace años recuperamos narrativas de mujeres, al apostar porque las mujeres relaten su propia historia, nos volvimos manifestantes externos de un proceso que fue doloroso, pero que al decidir hacernos parte de esta audiencia que da escucha y testimonio, surgían nuevas formas de describirse. Mujeres que formarán parte de la historia que reivindica y las dignifica, ya que permitirá engrosar las historias de otras, que han sufrido o han vivenciado estas violencias, para que sean contadas y colectivizadas todas esas injusticias que, al sentirlas, tomemos conciencia urgente y necesaria de cambiar nuestros paradigmas patriarcales de ver y entender el mundo.

A continuación, se presenta la entrevista como herramienta de trabajo fundamental para esta investigación, que fue desarrollada y trabajada desde el enfoque narrativo donde se podrá observar de manera detallada algunos de los hallazgos más significativos que se encontraron en el proceso de recuperación a través de esta perspectiva, en la vida de una persona y como la educación fue un faro de luz, que le permito transformar su vida.

La vida en primera persona de Lupita a través de la terapia narrativa.

Lupita nos participo su narrativa, para reconocerse como una mujer resiliente ante la violencia patriarcal que la asfixio por muchos años de su vida y que supero con mucho esfuerzo, disciplina, pero sobre todo con el amor y respeto que le tiene a la escuela Pública de México y la importancia que tuvo para superar las desigualdades e injusticias que el sistema machista patriarcal le había impuesto

Señala Lupita en su historia que sus padres llegaron del pueblo de Cañadas de Obregón en los altos de Jalisco en 1930 y se fueron a vivir al barrio de Oblatos en Guadalajara, que en aquella época era una zona huertas de hortalizas, muy marginal donde se asentaba regularmente personas pobres migrantes del norte de Jalisco, eran las orillas de Guadalajara, zona con carencia de servicios públicos, como agua potable, drenaje, calles de terracerías y sin luz entre otros. Había muchos huertos ahí y su papá trabajaba en ellos. Su mamá se casó con él cuando tenía 17 años, el padre era un hombre machista, autoritario y frívolo. Tuvieron 14 hijos y todas las niñas repentinamente, morían en su hogar sin atención médica, contaba la madre de Lupita, “por parte del padre, había un rechazo implícito a las mujeres, no las quería, deseaban inconscientemente que se murieran” eso señala Lupita. Eran tiempos duros donde los servicios de salud eran escasos y caros y el sarampión, tos ferina y la viruela eran mortales para la niñez. Una de mis hermanas murió de viruela, fue una experiencia de terror, cuando fueron al cementerio a enterrar a una de las niñas que murió de viruela, al volver del camposanto a su casa, ya se había muerto otra de sus hermanas.

De dos mujeres que quedaron en la familia, una hermana mayor (Lola) de 14 años y Lupita recién nacida, siendo la menor de todos los hermanos, Lola se fue cuando ella tenía 2 meses de nacida, con su novio que la embarazó. Un día quiso volver con su bebé en brazos y el padre el hecho, con desprecio le dijo que, esa no era su casa y que, para él, ella había muerto, que no volviera nunca jamás.

Después de tantos hijos su madre estaba cansada y no podía defender a su hija Lola, que era una niña embarazada de 14 años, unida a una pareja violenta y con limitaciones y vicios de todo tipo, Lola ante esta situación fue condenada a una “muerte simbólica” por toda la familia.

Desde ahí, se estigmatizó y reafirmó la idea machista del padre de que las mujeres que salían como lo hizo Lola, traicionaban y decepcionaban a la familia y a los hombres, más tarde sus hermanos se volvieron iguales al padre, con una visión corta de las mujeres, misóginos y poco solidarios.

Lupita era la menor y a pesar de los contratiempos sobrevivió, desde muy pequeña se volvió muy resiliente, a la muerte física y emocional. Contaba su madre una anécdota sobre el milagro de la vida que fue Lupita, aparte de la edad que tenía su madre (la concibió a los 44 años) y después de 13 hijos anteriores, cuando nació Lupita, la partera que la atendió, no ligo bien el cordón umbilical y se estaba desangrando, cuando su madre se dio cuenta la encontró en un charco de sangre, afortuna-

damente, actuaron rápidamente de nuevo ligaron muy bien el pequeño ombligo y con botellas calientes la volvieron a la vida.

Lupita no escucho hablar de su hermana Lola, hasta que su padre murió. En vida del padre, la madre veía a escondidas a su hija Lola, le daba dinero, los pocos ahorros que podía hacer, comida y despensa, porque la pareja aparte de agresiva y violenta, la tenía en la miseria arrimada en un cuarto, mal tratada por suegra y familia y abusada sexualmente con tres hijos.

En ese tiempo en la casa familiar, el machismo se consolidó más en el padre y hermanos de Lupita, a ella no se le permitían salir de casa, sin el consentimiento de su padre o acompañada de su mamá, que regularmente la llevaba al mercado y a misa, esas eran sus salidas. La desobediencia la pagaba muy cara, con tremendas golpizas que le propinaba, su padre, con la sogá de poso que teníamos en casa, la levantaba del pelo, ella recuerda que solo sentía que le colgaban sus piernas como un trapo y el empezaba a darle golpes con la sogá mojada, para doliera más y dejar marcas de la desobediencia hacia su poder patriarcal.

La madre estaba amenazada por el padre y tenía prohibido intervenir para evitar las golpizas que propinaba a los hijos, que siempre dejaba revolcándonos en el suelo con dolor y terror, no tenía compasión ni piedad, diciendo que lo merecían por su mal comportamiento. El cómo patriarca había designado a cada uno de los hijos su rol, en lo que concernía a la misión en la vida y para Lupita era: “por ser la más pequeña y la única mujer en casa aparte de la madre era cuidarlos hasta que envejecieran y murieran”.

Sin embargo, a pesar de que los quería y sabía que nunca abandonaría a sus padres, aquella marca que le asignaron no era de su agrado, le frustraba e inconscientemente le incomodaba, sabía que estaba destinada en la vida para otras cosas muy diferentes.

Lupita lloraba a diario con impotencia al ver derrumbados sus sueños, quería estudiar y no podía hacer absolutamente nada, se veía a diario en una oscuridad profunda en la que no había esperanza, estaba amarrada de pies y manos a una casa, que sería su cárcel perpetua, no había puertas ni ventanas por donde pudiera escaparse. Su papá era golpeador y frívolo: era un hombre con características machistas patriarcales, muy de su tiempo. Lupita junto a sus hermanos dormía en una sola recámara pequeña con su mamá, ya que su padre tenía su propio cuarto, para él solo y ahí pasaba la noche junto a una pistola que a diario lo acompañaba debajo de su

almohada, la cual le llenaba de temor a Lupita cuando arreglaba el cuarto y tendía su cama por las mañanas.

Desde muy pequeña noto que su padre cada vez era más alcohólico y un día, como siempre ella estaba lavando la ropa de sus hermanos, cuando de pronto su padre, la hace a un lado bruscamente del lavadero y empieza a devolver el estómago, en el lavadero noto que lanzó sangre con pedazos como de carne, él estaba completamente pálido y asustado pero Lupita más, inmediatamente le grito a su mama y hablaron a un médico cercano del barrio, él confirmo a la familia después de algunos análisis que tenía cirrosis y que el hígado estaba completamente colapsado y desecho, al poco tiempo el padre murió dejando un drama y crisis familiar que no han sanado varios de los hijos, porque decía su madre que “a pesar de que emocional y afectivamente no estuvo nunca con ellos, no les faltó pobremente techo y alimentos y que en eso si fue responsable”. El murió de cirrosis hepática de manera muy dramática y dolorosa. Finalmente, Lupita lo perdonó después de muchas terapias psicológicas y psiquiátricas donde logro entender y sanar estas heridas tan profundas que le dejo su padre.

Tras la muerte de su padre, los hermanos quedaron al mando de la casa y pronto asumieron no sólo su autoridad, sino también su actitud. A Lupita le tocó preparar de comer a todos, tenderles sus camas, lavarles su ropa porque era la única mujer junto con su madre, pero también la más pequeña. No la dejaban estudiar ellos tampoco, ella se revelaba hasta donde sus fuerzas de niña le permitían, siempre en desventaja, por su condición de mujer y por la cantidad de hermanos mayores que tenía, que de manera burlona le señalaban “tú tienes la culpa por haber nacido mujer, cumple tu papel histórico” esa condición le frustró mucho tiempo.

Siempre vio la escuela pública como una alternativa esperanzadora desde que era niña, para superar la pobreza y marginalidad en la que sobrevivía, mientras que los hombres de su casa estudiaban, las mujeres se quedaban en casa a hacer las labores y servirlos, señalando que eran “actividades propias de su sexo” sus hermanos al igual que su padre siempre vieron natural la esclavitud de las mujeres a la casa, cuando ella peleaba por sus derechos. Lo veían como un signo de rebeldía y agresión de su parte.

Actitud y sororidad de su madre

Entonces su mamá intervino dentro del poco dominio que le dejaban sus hermanos, y entro en acción para tomar una postura y defender apoyando aquella entrada a la secundaria. Lupita había perdido dos años de escuela después de la primaria y lo que más quería era entrar a la secundaria. En la secundaria con mucho esfuerzo, pero muy pronto saco buenas calificaciones, volviéndose de las mejores estudiantes, su madre se sentía orgullosa de aquel desempeño, cuando fue a la escuela a recibir su boleta y los profesores se acercaron para felicitarla, en ese momento le dijo algo que nunca olvidara.

“... Yo quiero que seas una persona diferente a mí, que salgas de toda esta miseria y esclavitud en la nos condenó la sociedad, tu padre y hermanos, que estudies lo que quieres y que crezcas como persona y ser humano, que te superes.” Mira, yo no sé leer ni escribir y eso me condeno a vivir obedeciendo a un hombre autoritario, mujeriego, alcohólico y violento que nunca me respeto, que no me dio mi lugar y no me quiso, solo me uso”

“Estudiar te va a ayudar a salir adelante y no serás la analfabeta que yo he sido”

Con estas palabras muy humildes pero muy sabias y profundas de su mamá, se abrazaron con tristeza, pero a la vez como una manifestación de consuelo y esperanza que nos rasaron los ojos de lágrimas, le impresiono en ese momento su fortaleza y legado que le dejaba para toda la vida, por primera vez ella hablo sin restricciones ni miedo y le reitero que creía en ella y en ese potencial para romper con la tiranía patriarcal que la línea masculina había sembrado en mente, cuerpo y alma.

A los 14 años se abrió un espacio de luz y de esperanza con la entrada a la escuela secundaria, la cual la salvó poco a poco de la violencia que ejercían aquellos hermanos sobre sí misma. Deseaba salir de ese contexto de injusticia, sometimiento y de violencia que ejercían los varones de la familia sobre las mujeres. Así fue avanzando en los estudios de secundaria, hasta entrar a la preparatoria. Desgraciadamente tres años después murió su madre de un infarto fulminante y llego la caída más fuerte de su vida, con la muerte de su madre, perdió la protección y el único apoyo que tenía en ese momento.

La Preparatoria y Expulsión de la Casa familiar: Acciones que emprendió

Pasaron unos días después de la muerte de su madre y un mes después de este terrible acontecimiento la corrió uno de sus hermanos de la casa de sus padres, porque decían que era rebelde, libertina y no obedecía las ordenes que ellos daban en casa (siguiendo con el esquema patriarcal del padre) que estaba loca y andaba haciendo cosas malas, así que la presionaron para que saliera de esa casa. Tuvo la suerte de que una vecina que la conocía y quería mucho a su mamá, la recibió en su casa y le dio asilo. Comenzó a trabajar en lo que podía para darle dinero a la amiga que le dio asilo y costear sus estudios, ella limpiaba, cuidaba y arreglaba casas y empleaba sobre todo en talleres de costura, en tortillerías, cuidando personas mayores etc.

Derivado del abandono y angustia por sobrevivir se le desataron una serie de problemas emocionales, de crisis de ansiedad, miedos y depresión. En aquella época no había muchos psicólogos ni a dónde acudir y con quienes pudiera hablar y que entendieran cómo se sentía. Era mujer, pobre, huérfana y abandonada por los que se debían proteger. Era huérfana de padres, huérfana funcional y social. Pero su faro de luz estaba en la escuela, que nunca abandono.

Entonces conoció a un joven, se hicieron novios y el compartía todo lo que tenía con ella, aunque tampoco era mucho. Él trabajaba en una tlapalería y ganaba modestamente, era generoso con Lupita, le enseñó a mostrar cariño, a cuidar del otro y sobre todo a perdonar. Ella recuerda que alegremente compartían el pan y la cebolla, comían juntos pan frío, y lo disfrutaban. Él le compró libros que necesitaba para la escuela y disfrutaban como jóvenes el gusto por la lectura, el cine, teatro y las conversaciones largas de temas de interés para los dos desde historia hasta lecturas filosóficas humanísticas y sociales que tenían a su alcance, gratuitos en la biblioteca de aquella escuela y también, a los libros que tenían acceso y prestamos de amigos, con los cuales hicieron círculos de estudio y conversatorios. Ahí empezó su vida entre marchas y críticas al sistema social patriarcal y a los modos capitalistas y neoliberales de producción

En la prepa tuvo un maestro de filosofía, Francisco también al profesor Pedro de matemáticas, quienes la escuchaban, le daban cátedras de humanismo y compromiso social, con lecturas muy profundas y reflexivas, de autores diversos, además quienes le brindaron su amistad y conocimiento. Ella se dio cuenta que el conocimiento nos libera y nos hace

interpretar la realidad de otra manera para emprender acciones concretas y transformar nuestras vidas.

Pronto tomo fuerzas para salir adelante. Aunque su familia no creía en ella decía un hermano “que si ella salía de algo que se colgaban del palo más alto” siempre descalificaron sus acciones, decían que era una guerrillera loca y sin causa. Estas acusaciones le hicieron dar cuenta de que, salía de su esquema patriarcal, en la que estaba encarcelada y dejó de estar al servicio de sus hermanos.

Gracias a su pareja que conoció en la preparatoria (ese trabajador de tlapalería) aprendió que no todos los hombres son machos y con visiones retrogradadas como las de su padre y hermanos, al descubrir otra definición del mundo y de hombres buenos solidarios, amorosos, con los que se puede crecer a la par.

Otra Definición del Mundo Experiencia para beneficiar a otras personas

Como tuvo muchos obstáculos para llegar a la escuela, ella quiso llegar a ser alguien que ayudara a otras a subsanarlas. ¿Cómo podría ayudar a otras niñas y mujeres jóvenes en condiciones semejantes a las de ella? En la escuela encontró las condiciones para crear espacios de apoyos a mujeres y brindarles el apoyo que le dieron personas que llegaron a su vida como reparadores de aquellos sueños.

Como investigadora se ha enfocado en apoyar a jóvenes resilientes, con los que trabaja “pie a tierra” la empatía, del respeto y la hospitalidad. Ha aprendido que se puede transformar los espacios con calidad y calidez por medio del estudio, en la formación de cuadros al servicio del otro dentro de la escuela que es un refugio y única esperanza para muchos niños, niñas, adolescencias, jóvenes y mujeres.

Se siente muy orgullosa de ser hija de la escuela pública, tiene un gran agradecimiento a estas instituciones y sus profesores, que le han dado toda su formación, desde la primaria, la secundaria, la prepa, la universidad y sus postgrados. También se ha dado un espacio para ayudar emocional, escolar y muchas veces económicamente a otras niñas y mujeres que como ella vivieron desde su entorno, la marginalidad y el desprecio del patriarcado.

Ser profesora investigadora, por más de cuatro décadas de trabajo ininterrumpido en el área humanística social le ha dado una gran satisfacción, la mayor parte de su trabajo ha sido de intervención y hacer propuestas para prevenir y atender problemas de violencias de género, y construcción de paz en escuelas y sociedad.

Esta actualmente trabajado en Investigación y acción en escuelas con diversas violencias de género desde educación básica hasta educación superior, interviniendo profesionalmente en la prevención, detección y atención a problemas de violencia de género y acoso escolar. Llevando su trayectoria de manera continua, con labores de divulgación y difusión que han estado orientados a la prevención y atención a niñas, niños y mujeres que viven diversas formas de violencia.

Ha influido en gran cantidad de estudiantes (mujeres y hombres) para hacer investigación humanística y crear proyectos de intervención y políticas públicas para fomentar la construcción de Paz y prevención de violencias en cualquiera de sus manifestaciones de la vida cotidiana.

Considera que, aunque la violencia que viven muchas mujeres y niñas es estructural, sería ideal y pertinente que reciban información y cursos especializados con perspectiva de género, desde temprana edad. Creando una mayor conciencia de la perspectiva de género en futuras generaciones, con contenidos educativos que fomenten el respeto la igualdad y la justicia. Sugiere al gobierno del Estado y federal que se curse una opción optativa por parte de la Secretaría de Educación Pública, para las y los maestros desde niveles preescolar hasta posgrados, estén informados y preparados en temas de prevención y atención a las violencias de género y otras violencia que se pueden presentar en espacios escolares, que se les enseñe a prevenir y resolver, con diversas perspectivas y de manera intersecciones problemas que se pueden resolver en su vida cotidiana, desde aplicar protocolos esta revisar de manera transversal diversas visiones explicativas, que apoyen a las familias y la sociedad a tomar conciencia sobre este problema. .

Además de Integrar en diversos espacios familiares, escolares, la convivencia deportiva, también apostar por las artes, musicales, danza etc., contenidos de reflexión formadoras de habilidades sociales para el buen trato y valores. Aunque queda claro que no debe recaer completamente en la escuela la función formadora hacia la no violencia, ya que esta puede ser un parteaguas, que estimule a seguir nuevos patrones de comportamiento en las familias y sociedad en general.

Conclusión

Para finalizar este texto consideremos que la narrativa de Lupita es importante para las mujeres que requieren dar testimonio de una vida resiliente ante la adversidad que plantea una cultura heteropatriarcal, agresiva y perversa que vulnera los derechos humanos, y la posibilidad a una vida libre de violencia a las niñas y mujeres desde temprana edad.

Este relato nos permite dejar evidencia narrativa para el presente y futuro en la búsqueda de justicia testimonial, que permita a las víctimas de las diversas violencias desarrollar un encuentro con la justicia restaurativa con los sujetos y su dignidad, como señalaba Lagarde, (1996) asumir la perspectiva de género requiere un gran esfuerzo y conduce a una revolución cultural y mental ya que los micromachismos están tan asentados en la sociedad de que las personas no se dan cuenta que reproducen y ejercen roles estereotipados, donde se puede dar una injusticia testimonial en la narrativa de las mujeres. Al desacreditar su versión sobre los hechos de su vida.

Ya Miranda Fricker (2007), exploró el concepto de injusticia testimonial y nos señala que todos los sujetos transmiten conocimiento de su vida, desde donde damos sentido a lo social y personal. Para Fricker es importante no desacreditar el discurso en este caso “el de Lupita” ajeno quizás a nuestras vidas y contextos, pero revelando aspectos éticos y políticos que subyacen en nuestra forma de conocer y hacer en el mundo.

Para esto se requiere una atención permanente a las mujeres que viven violencia en cualquiera de sus formas de transgresión, donde la justicia testimonial y hermenéutica han jugado un papel importante en la restauración de sus condiciones de vida y de sentido, que también han cambiado, paralelamente las relaciones sociales y de comunidad en donde deviene nuestra existencia y hay historias que nos transforman.

En la escuela no solo se aprenden contenidos, además se configuran modos de ser, de vincularse con los otros y con el mundo. La escuela fue clave en la construcción de su identidad y subjetividad y la convirtió en una persona más sensible y humana a los problemas familiares y sociales.

Sin duda la educación dejó huella en Lupita, como a muchas personas que les ha cambiado la vida para bien, y consolida al ser, que somos, ya los confirma Kaplan (2022), “El sufrimiento social atraviesa la vida en las escuelas, pero también es un espacio que repara heridas y que el amor es un valor que transforma”

Finalmente nos decía Lupita en su narrativa

“Reconozco que mi pasado me ha hecho la mujer que hoy soy, ya que me permitió ser libre, autónoma e independiente y con mucho amor, para seguir luchando por causas nobles, brindándoles un faro de luz esperanzadora, como a mí me dio, cariñosa y generosamente la escuela pública de México. Solo me queda decir ¡Gracias Totales! a la escuela Pública gratuita, de nuestro país”

Referencias

- AGUILAR, Teresa. “Amnis Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe-Amérique.” Septiembre 1, 2018. <http://journals.openedition.org/amnis/537>.
- ARDUINO, Ileana. “No nos llamamos más, ¿y después? *.” *laizquierdadiario.com*, 04 24, 2018.
- BANDURA, Albert. *Social learning theory*. Oxford, UK: Prentice-Hall, 1977.
- BARRETO, Magali. “Violencia de género y denuncia pública en la universidad.” *Revista mexicana de sociología*. Abril 2017. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032017000200262&script=sci_art-text#fn5.
- BOLÍVAR, Domingo y Fernández (2001). La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoques metodológicos. España. La muralla.
- BRUNER, (2000) Actos de significado. Alianza. Madrid.
- BUTLER, Judith. *Desbacer el género*. Barcelona: Paidós, 2007.
- CORTÉS, Dina, and Lidia Rodríguez. “El uso del silencio como estrategia discursiva e indicador de violencia doméstica y física en mujeres residentes del área metropolitana de Nuevo León.” 2018. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v6n3/2308-0132-reds-6-03-e08.pdf>.
- FEDERICI, Silvia. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. 2 da. Madrid: Traficante de Sueños, 2010.
- FRICKER, Miranda. injusticia testimonial, (2021). Herder.
- GALENO Eduardo (2019). Las venas abiertas de América Latina. Editorial siglo XXI.
- GERTH, Sonia. “Justicia patriarcal.” *Cimac noticias*. 11 25, 2019. <https://www.justiciapatriarcal.cimacnoticias.com.mx>.

- INMUJERES. “El ABC de género en la administración pública.” *Instituto Nacional de las Mujeres México*. Edited by PNUD. 2004. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100903.pdf.
- KAISER, Kimberly A. ““Victim refuses to Cooperate”: A focal concerns analysis of victim cooperation in sexual assault cases.” *Victims & offenders. An international Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice* 12, no. 2 (2017): 297-322.
- KAPLAN, Carina (2022). La afectividad en la escuela. Paidós educación. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dn721804.ca.archive.org/0/items/kaplan-c.-la-afectividad-en-la-escuela/KAPLAN%2CC.%20LA%20AFECTIVIDAD%20EN%20LA%20ESCUELA.pdf>
- KOHLER, R. C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, California. Sage Publications.
- LAGARDE, M. “Identidad de Género y Derechos Humanos. La construcción de las humanas.” In *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV. Instituto Interamericano de Derechos Humanos/ Comisión de la Unión europea.*, by S. L. Guzmán and O. G. Pacheco, 85-125. 1998.
- LAGARDE, Marcela. “El feminismo es colectivo.” *efeminista*. 2019. <https://www.efeminista.com/marcela-lagarde-feminismo-colectivo/>.
- LAGARDE, Marcela. “El género, fragmento literal: “La perspectiva de género”.” In *Género y feminismo, Desarrollo humano y democracia*, by Marcela Lagarde, 13-38. España: Horas y Horas, 1996.
- MACKINNON, Catharine. *Feminismo Inmodificado: Discurso sobre la vida y el derecho*. 1. Translated by Teresa Beatriz Arijón. Vol. 1. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2014.
- PRIETO, Mendez, Bosch (2020). Violencias de género: de lo social a espacios universitarios. Universidad de Guadalajara.

Capítulo 8

Hármonix: prácticas restaurativas para sanar los conflictos escolares

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.08>

INGRID TATIANA ABRIL PEÑA¹

XIOMARA PINZÓN IRIARTE²

EDUIN ALEXANDER PRADA-RODRÍGUEZ³

Línea temática

1. Convivencia escolar y cultura de paz

Introducción y contextualización

Había una historia que se repetía con demasiada frecuencia en los pasillos del Instituto Madre del Buen Consejo (IMBC): dos estudiantes llegaban a coordinación, cada uno con su versión del conflicto, y salían con una anotación en el observador, un llamado a sus familias y, en el mejor de los casos, un apretón de manos que no resolvía nada. Semanas después, los mismos nombres aparecían de nuevo en el libro de seguimiento. Esa repetición no era un fallo de los estudiantes, de los docentes, ni del coordinador; era el síntoma de un sistema que sabía sancionar, pero no sabía sanar.

Quienes escribimos este relato lo vivimos desde tres lugares distintos de esa misma institución: Xiomara Pinzón Iriarte, orientadora escolar; Tatiana Abril Peña del programa de tutorías para el aprendizaje y la formación integral (Tutora PTA); y Eduin Alexander Prada Rodríguez, coordinador. Tres roles, una misma pregunta: ¿es posible gestionar los conflictos de otra manera?”

1 Instituto Madre del Buen Consejo, Floridablanca, Santander - Colombia, intabril@gmail.com

2 Instituto Madre del Buen Consejo, Floridablanca, Santander - Colombia, xiomara936@hotmail.com

3 Instituto Madre del Buen Consejo, Floridablanca, Santander - Colombia, eprada.imbc@gmail.com

El IMBC es una institución educativa oficial del municipio de Floridablanca, Santander, que atiende estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media académica en tres sedes, con una población diversa que incluye comunidades étnicas, familias víctimas del conflicto armado y jóvenes expuestos a violencia intrafamiliar. Esta diversidad de contextos y trayectorias hace de la convivencia escolar un territorio especialmente complejo, donde las lógicas disciplinarias de corte sancionatorio resultan claramente insuficientes para construir condiciones sostenibles de paz.

Desde la orientación escolar, llevábamos años registrando ese patrón. Los conflictos se “resolvían” administrativamente: citación al coordinador, anotación en el observador, remisión a orientación, pero las partes seguían distanciadas, el ambiente de aula permanecía fracturado y la reincidencia era casi inevitable. Lo que faltaba no era más reglamento, sino más escucha; no más sanción, sino más responsabilización genuina; no más castigo, sino reparación del vínculo dañado.

Desde la tutoría PTA, el acompañamiento a docentes revelaba una tensión estructural difícil de resolver: los maestros querían intervenir mejor en los conflictos, pero no tenían herramientas conceptuales ni metodológicas para hacerlo desde un enfoque restaurativo. Su formación inicial los había preparado para enseñar contenidos, no para gestionar la complejidad emocional y relacional del aula. Esa brecha entre lo que se demandaba y lo que se ofrecía en términos de formación docente se hacía visible cada vez con más claridad.

Desde la coordinación, la tensión era de otro orden: entre cumplir la norma y cuidar al estudiante. En Colombia, la Ley 1620 de 2013 establece un marco orientador para la gestión de la convivencia escolar basado en la promoción, la prevención y la atención diferenciada según la tipología del conflicto. Pero en la práctica cotidiana, la presión institucional por resolver rápido y documentar bien empujaba hacia las lógicas sancionatorias, que generan registro pero no transformación. Asumir un enfoque restaurativo implicaba, en ocasiones, ir a contracorriente de las expectativas de la institución, de las familias y del propio sistema educativo.

Fue en ese cruce de tensiones: la orientadora que veía repetirse los casos, la tutora que veía la brecha formativa de los docentes, el coordinador que sentía el peso de la norma frente a la necesidad del cuidado, que los tres encontramos en Hármonix una respuesta posible. Hármonix, Centro de Prácticas Restaurativas y de Gestión Emocional, era un proceso que venía construyéndose en el IMBC durante dos años y que, en enero de

2026, encontró las condiciones para formalizarse y expandirse gracias a un convenio con la Universidad Industrial de Santander (UIS).

Este relato reconstruye lo que ocurrió entre enero y marzo de 2026, cuando el IMBC decidió detenerse, mirarse por dentro y apostar por algo distinto. No encontramos una fórmula, encontramos un camino: más lento que una sanción, más incómodo que una anotación en el observador, y significativamente más humano.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

El 13 de enero de 2026, con todos los docentes y directivos reunidos, el Rector Cesar Enrique Monsalve presentó oficialmente el proceso Hármonix y a sus articuladores universitarios: la profesora Patricia Andrea Mendoza Trillos, de la Universidad Industrial de Santander, y Sara Toloza, estudiante de último semestre de Derecho que lideraría la capacitación. Desde ese primer momento, la profesora Patricia instaló el enfoque que atravesaría todo el proceso: el conflicto no como amenaza que debe eliminarse, sino como fenómeno natural, inevitable y pedagógicamente valioso, cuya adecuada gestión reconstruye el tejido social en lugar de romperlo (Acta No. 1, 13 de enero de 2026).

Esa afirmación generó incomodidad. Varios docentes la recibieron con escepticismo: ¿cómo puede ser “valioso” el conflicto cuando todos los días uno llega al salón y encuentra a sus estudiantes enfrentados? La resistencia era comprensible, y era, en sí misma, una señal importante: para quienes habíamos gestionado la convivencia desde el control y la sanción, cambiar de paradigma no era un ajuste metodológico, era una revisión de identidad profesional.

La formación de directivos y docentes se estructuró en cuatro módulos desarrollados entre el 14 y el 21 de enero en el Salón Hármonix y, posteriormente, en la sede B. El Módulo 1 inauguró la metodología que marcaría todo el proceso: vivencial, encarnada, reflexiva. No hubo presentaciones de diapositivas sobre “cómo resolver conflictos”. Hubo cuerpos en movimiento, ejercicios de percepción, análisis de casos reales y espacios de retroalimentación honesta. El equipo reconoció como principal acierto que el abordaje vivencial favoreció la interiorización de conceptos y propició reflexiones que difícilmente se logran en formaciones más expositivas (Acta No. 2, 14 de enero de 2026).

El Módulo 2 fue, para quienes lo vivimos, el momento más desestabilizador. Los participantes recibieron la instrucción de escribir una descripción detallada de uno de sus estudiantes: su identidad, contexto familiar, emociones, sueños, temores. Lo que emergió fue revelador: la mayoría de las descripciones no retrataban al estudiante real sino al idealizado: el “alumno que desearíamos tener” o, en el polo opuesto, al “alumno problema” construido desde la acumulación de incidentes disciplinarios. Cuando la reflexión colectiva puso en evidencia esa distancia entre percepción y realidad, el silencio en la sala fue elocuente (Acta No. 3, 15 de enero de 2026). Desde la coordinación, ese ejercicio fue un golpe de lucidez: cuántas veces habíamos intervenido en conflictos con un mapa mental del estudiante que poco tenía que ver con quien realmente era esa persona.

Los Módulos 3 y 4, desarrollados el 20 y 21 de enero en la sede B, trasladados porque la dinámica institucional de la sede A interrumpía la concentración que el proceso demandaba, trabajaron las tipologías del conflicto, las formas de atención y los ocho pasos de la mediación escolar: desde el reconocimiento mutuo (“reconozcámonos y conversemos”) hasta la evaluación de los cambios generados en las partes. El cierre incluyó una simulación donde los docentes asumieron roles de mediadores y partes en conflicto.

Fue en esa simulación donde emergió uno de los dilemas más tensos del proceso: un participante planteó un caso en el que un estudiante confesaba, en el espacio de mediación, haber sido víctima de maltrato intrafamiliar. ¿Qué hace el mediador con esa información? ¿La confidencialidad ampara el silencio frente a una vulneración de derechos? La discusión duró más de cuarenta minutos y no llegó a una respuesta cerrada, porque no la tiene: la tensión entre confidencialidad y protección es un dilema ético permanente de la mediación escolar (Acta No. 5, 21 de enero de 2026).

Ese dilema nos acompañó durante toda la fase de formación estudiantil. A partir del 3 de febrero, grupos de jóvenes seleccionados voluntariamente en las sedes A y D iniciaron su proceso de formación en ocho talleres. Desde el primer encuentro, las sistematizaciones registraron algo que los protocolos formales no suelen capturar: la complejidad subjetiva de los estudiantes frente al conflicto.

En el Taller 1, desarrollado los días 3 y 5 de febrero, la actividad de la “torre cooperativa” puso en escena de manera inmediata el impulso competitivo: varios estudiantes querían ganar más que construir. En el ejer-

cicio de la “rueda o telaraña”, la mayoría no se atrevía a hablar por miedo a ser juzgados por sus pares. Esas dinámicas no eran fallos individuales; eran expresiones precisas de una cultura escolar que había enseñado a estos jóvenes que equivocarse en público es peligroso y que hablar implica exponerse (Sistematización Taller 1, 3-5 de febrero de 2026). Estábamos viendo los efectos de años de una escuela que premia el silencio obediente y castiga la expresión auténtica.

El Taller 2, realizado los días 9 y 12 de febrero, introdujo la actividad “El viaje del explorador”: cada subgrupo recibió instrucciones distintas sin conocer las de los demás, configurando un escenario de asimetría informativa que replicaba cómo funciona el conflicto real. Las interpretaciones divergentes y las acusaciones de mala fe entre grupos que simplemente actuaban según sus propias instrucciones recrearon, en miniatura, la dinámica de tantos conflictos que escalan no por maldad sino por falta de perspectiva compartida. Al reflexionar colectivamente, los estudiantes comenzaron a nombrar el conflicto como “desacuerdo” o “diferencia de perspectivas”, un desplazamiento semántico pequeño pero pedagógicamente profundo (Sistematización Taller 2, 9-12 de febrero de 2026).

El Taller 3, desarrollado entre el 18 y el 24 de febrero, incorporó el Modelo Thomas-Kilmann para analizar los estilos de afrontamiento del conflicto: competitivo, evasivo, acomodaticio, colaborativo y comprometido. La actividad “Vuelta a la sábana” fue uno de los momentos más ricos: los liderazgos emergieron naturalmente, las negociaciones silenciosas revelaron jerarquías internas y las decisiones colectivas mostraron en tiempo real qué estilos de afrontamiento dominaban cada grupo.

En la jornada de la mañana, una estudiante introdujo espontáneamente la noción de conflicto intrapersonal: “el conflicto no siempre está afuera, a veces está en la contradicción entre lo que uno quiere, lo que puede y lo que esperan de uno”. No la habíamos planificado. Vino de una joven de catorce años conectando la teoría con su experiencia vital, y eso es exactamente lo que la educación restaurativa busca (Sistematización Taller 3, 18-24 de febrero de 2026).

El Taller 9, desarrollado los días 2 y 3 de marzo, fue donde la práctica restaurativa se evidenció con mayor claridad. El “Círculo de la Palabra” no era solo una dinámica participativa: era una estructura con principios restaurativos explícitos: voluntariedad, imparcialidad, confidencialidad y búsqueda de acuerdos verificables. Los estudiantes analizaron el caso “Relación especial”, una situación que involucraba violencia de género, embarazo adolescente y ausencia de corresponsabilidad familiar. Un objeto

circulaba por el círculo: quien lo sostenía tenía derecho a hablar; quienes lo esperaban, debían escuchar sin interrumpir.

La facilitadora no dirigía hacia una conclusión; acompañaba preguntas restaurativas: ¿Quién fue dañado? ¿Qué necesita? ¿Qué podría hacer cada uno para reparar? Un estudiante que al inicio quería dar un veredicto rápido (“el agresor debe ser expulsado”) fue escuchando las voces del círculo hasta reconocer, en voz alta: “Yo también he hecho cosas así y nunca pensé en cómo se sentía la otra persona.” No fue un cambio de opinión forzado; fue un acto de responsabilización genuina. Eso es lo que diferencia un proceso restaurativo de uno disciplinario: el primero busca conciencia; el segundo, consecuencia (Acta No. 9, 2-3 de marzo de 2026).

Pero la evidencia más concreta de la práctica restaurativa llegó durante la última semana de marzo, ya fuera de los talleres formales, cuando una de las estudiantes mediadoras a quien llamaremos Valentina para proteger su identidad, facilitó su primera mediación real. El caso involucraba a dos compañeras de grado séptimo: una acusaba a la otra de haber difundido un rumor que la afectó en su círculo de amigas. Valentina abrió el espacio siguiendo los pasos aprendidos: presentó el propósito del encuentro, estableció los acuerdos del espacio “todo lo que se diga aquí queda aquí”, “hablamos de lo que sentimos, no de lo que el otro hizo mal”, y dio la palabra a cada parte sin interrumpir.

Cuando la joven acusada tuvo su turno, dijo algo que nadie esperaba: “Yo lo hice porque tenía miedo de que tú hablaras primero de mí.” En ese momento, el conflicto dejó de ser sobre el rumor y reveló su capa más profunda: el miedo mutuo. Valentina no resolvió el conflicto; hizo algo más difícil y más valioso: creó las condiciones para que las dos compañeras lo resolvieran ellas mismas. Al final, acordaron un compromiso simple y verificable: no hablar de la otra con terceros durante dos semanas y, si había algo que decir, decírselo directamente. Esa mediación duró cuarenta minutos. Ningún adulto tomó la decisión por ellas. Y las dos salieron del espacio caminando juntas.

Paralelo a todo esto, los propios estudiantes mediadores diseñaron y pusieron en escena la obra de teatro “Lo que se queda”. La obra narra la historia de una joven cuya fotografía es publicada sin consentimiento en un grupo escolar, y transita del conflicto inicial (el silencio cómplice, la minimización del daño, la violencia digital normalizada), hacia una mediación donde emerge el reconocimiento genuino del daño causado. La escena más poderosa no es el perdón; es el momento en que quien causó el daño dice, por primera vez: “La lastimé.” Ese instante de reconoci-

miento, encarnado por jóvenes de secundaria frente a toda la comunidad educativa, produjo un silencio en el auditorio que ningún taller hubiera podido generar. El arte hizo lo que los procedimientos no pueden: tocó algo en el cuerpo y en la emoción de quienes observaban.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

Narrar esta experiencia sin caer en la celebración acrítica implica detenerse en lo que realmente nos desafió, en lo que no funcionó como esperábamos y en las preguntas que el proceso nos dejó sin responder. Porque Hármonix fue transformador, pero no fue sencillo, y parte de su valor pedagógico reside precisamente en esa complejidad.

La primera tensión que atravesó todo el proceso fue la que mencionamos al inicio: la tensión entre la lógica sancionatoria del sistema escolar y la lógica restaurativa que Hármonix proponía. Esa tensión no desapareció con la capacitación. Siguió presente en cada caso que llegaba a coordinación: ¿aplico el debido proceso normativo que la institución demanda, o creo primero las condiciones para que las partes puedan encontrarse de manera genuina? La Ley 1620 de 2013 orienta hacia una gestión diferenciada según la tipología del conflicto, pero en la práctica, la presión por resolver rápido empuja hacia las respuestas más expeditas, que suelen ser también las más superficiales.

Aprendimos que implementar un enfoque restaurativo en una institución educativa no es solo formar mediadores; es disputar, con paciencia y con evidencia, la cultura institucional dominante.

Esta tensión tiene nombre en la literatura pedagógica. Zehr (2015), pionero de la justicia restaurativa, señala que el sistema punitivo pregunta “¿quién violó la norma y cómo se le castiga?”, mientras que el sistema restaurativo pregunta “¿quién fue dañado, ¿qué necesita y quién es responsable de proveerlo?”.

El cambio de pregunta parece pequeño, pero reorganiza completamente la lógica de intervención: desplaza el foco del infractor hacia la comunidad afectada, de la consecuencia hacia la reparación, de la norma hacia la relación. Adoptarlo en un contexto escolar impregnado de décadas de cultura disciplinaria requiere no solo voluntad individual sino transformación sistémica. Esa es la tarea que apenas comenzamos.

La segunda tensión fue la que encontramos en los propios estudiantes. Las sistematizaciones de los talleres revelaron que el obstáculo mayor

para los jóvenes no era técnico sino cultural: el miedo al juicio de los pares, la autocensura, la competencia internalizada como modo de relacionamiento (Sistematización Taller 1, 2026).

Desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1979), el estudiante no llega al aula como una hoja en blanco: llega con las disposiciones emocionales y relacionales que sus microsistemas (familia, barrio, grupo de pares) han construido. Si esos microsistemas han enseñado que el conflicto es peligroso y que mostrar vulnerabilidad es una debilidad, entonces la formación en mediación no puede limitarse a enseñar técnicas: debe trabajar en la transformación de esos patrones relacionales desde la raíz.

La práctica restaurativa no es un procedimiento que se aprende en ocho talleres; es una disposición que se cultiva en la experiencia acumulada de ser escuchado, reconocido y cuidado.

Fue precisamente en ese punto donde la articulación entre orientación escolar, tutoría y coordinación mostró su mayor valor. La orientadora identificaba los patrones emocionales de los estudiantes; la tutora PTA traducía esos patrones en ajustes pedagógicos para los docentes; los directivos creaban las condiciones institucionales para que esos ajustes tuvieran espacio. Esa triada funcionó como lo que Bruns y Luque (2014) describen como “liderazgo pedagógico distribuido”: la capacidad de una institución de alinear múltiples actores en torno a un propósito formativo compartido.

La tercera tensión fue quizás la más personal, y la más difícil de narrar sin simplificar. En medio del proceso, enfrentamos un caso que concentraba todo lo que el modelo restaurativo promete, pero también todo lo que el sistema educativo normalmente evita.

Un estudiante había publicado una fotografía de una compañera sin su consentimiento (una situación que replicaba casi textualmente la obra “Lo que se queda”, como si la ficción hubiera anticipado la realidad), y la familia de la estudiante afectada llegó a coordinación exigiendo medidas disciplinarias inmediatas: suspensión, registro en el observador, notificación a la Comisaría de Familia.

Tenían razón en su indignación. Y sin embargo, en ese mismo momento, sabíamos que aplicar solo la ruta disciplinaria dejaría intacto lo que más importaba: el daño emocional de la joven, la conciencia nula del estudiante sobre las consecuencias de sus actos, el silencio de quienes vieron la fotografía y no dijeron nada.

La norma exigía sancionar; la formación recibida en Hármonix nos decía que sancionar sin reparar era resolver a medias. Pero apostar por la ruta restaurativa implicaba asumir un riesgo real: que la familia lo interpretara como negligencia institucional, que la estudiante afectada se sintiera abandonada, que el proceso fracasara y dejara a todos peor que antes. Ese peso, la posibilidad concreta del fracaso, es lo que ningún manual de mediación describe con suficiente honestidad.

¿Qué hicimos? Aplicamos ambas rutas, en paralelo y con cuidado. El proceso disciplinario siguió su curso, porque la norma existe y debe aplicarse; la familia necesitaba ver que la institución actuaba. Pero simultáneamente, con el acompañamiento de la orientadora y la tutora, se inició un trabajo paralelo y silencioso: sesiones individuales con cada parte, no para prepararlas para un guión sino para preguntarles, sin prisa, qué necesitaban realmente.

La estudiante afectada tardó dos semanas en decir que sí quería ese espacio, y lo condicionó: no quería disculpas vacías, quería que él entendiera lo que ella había vivido. El estudiante, por su parte, llegó a la primera sesión individual convencido de que “ya había pedido perdón en el grupo de WhatsApp” y que el asunto estaba cerrado.

Fue en esa sesión donde la orientadora le hizo la pregunta que ninguna sanción hubiera podido formular: “¿Sabes cómo durmió ella esa noche?” El silencio que siguió duró varios segundos. Fue el inicio real del proceso. Cuando finalmente las dos jóvenes se sentaron frente a frente, en el Salón Hármonix (un espacio institucional, físico, diseñado para la mediación), con un objeto que marcaba el turno de la palabra y sin adultos que dirigieran la conversación, lo que ocurrió no fue un acto administrativo: fue un momento de reparación genuina, lento, incómodo y necesario.

Hubo reconocimiento del daño, hubo acuerdo concreto, no hubo abrazo al final ni reconciliación cinematográfica, hubo algo más real: dos jóvenes que salieron del espacio habiendo sido escuchados de verdad, por primera vez en todo ese conflicto.

Esa experiencia nos confirmó algo que Pranis (2015) formula con precisión: los círculos restaurativos no son una alternativa al sistema disciplinario, son un complemento que atiende lo que el sistema no puede: la dimensión humana y relacional del conflicto.

La dimensión de género que atravesó el proceso también merece reflexión explícita. Las sistematizaciones registraron que las estudiantes tendían a participar de manera más reflexiva, mientras que varios varones

adoptaban posiciones más competitivas o evasivas. Lejos de leerlo como una diferencia natural, lo interpretamos con apoyo de Connell (1995) sobre las masculinidades hegemónicas, como el efecto de mandatos de género que enseñan a los varones que mostrar vulnerabilidad es incompatible con ser respetado. Esa lectura nos obligó a revisar el diseño pedagógico para no reproducir inadvertidamente las mismas asimetrías que buscábamos transformar.

El enfoque IAP que orientó la sistematización fue central. No solo actuamos: observamos, registramos, interpretamos y ajustamos. Las decisiones tomadas entre taller y taller (modificar ítems del instrumento que reforzaban estereotipos, reformular preguntas de cierre, revisar criterios de selección, etc.) fueron posibles porque la sistematización producía conocimiento en tiempo real (Sistematización Taller 1, 2026). Como señala Suárez (2021), la documentación narrativa no es solo registro; es producción de saber pedagógico situado, irreducible a cualquier manual externo.

La alianza con la UIS construyó un puente simétrico entre saberes académicos y saberes de la práctica escolar: la profesora Patricia aportó el rigor conceptual y metodológico de la mediación; los docentes y directivos del IMBC aportaron el conocimiento del territorio, las familias y la historia institucional. Ese intercambio mutuamente enriquecedor lo distingue de los modelos frecuentes de “transferencia de conocimiento” de la universidad a la escuela, que reproducen asimetrías en lugar de suprimirlas (Freire, 2005).

Finalmente, la obra de teatro “Lo que se queda” merece ser analizada no como un evento artístico anecdótico sino como un dispositivo pedagógico central del proceso restaurativo. Cuando la teoría de la mediación dice que el conflicto debe transformarse, cuando los talleres enseñan los ocho pasos y cuando los círculos de palabra practican la escucha activa, todo eso opera en el plano del concepto y del procedimiento.

La obra opera en otro plano: el de la emoción encarnada, el de la identificación con el otro, el de la conmoción estética. Ver a una joven de secundaria representar ante toda la institución el dolor de haber sido humillada públicamente, y ver a quien la humilló reconocer ese daño con genuinidad, es un acto pedagógico de primer orden.

Noddings (2005) habla del “currículo del cuidado” como la dimensión ética de la educación que raramente aparece en los planes formales pero que da forma a todo lo que la escuela es como experiencia humana.

Hármonix, en sus mejores momentos, es exactamente eso: currículo del cuidado en acción.

Cierre: lo que se queda

Cuando la ceremonia de certificación de los estudiantes mediadores llegó a su fin, nos encontramos los tres: orientadora, tutora y coordinador mirando a los jóvenes recibir sus diplomas con una mezcla de emoción y vértigo difícil de describir con precisión. No era solo orgullo por lo que habían logrado, era la conciencia de que habíamos participado en algo que apenas comenzaba, y que lo que había comenzado era irreversible: estos jóvenes ya no podían dejar de saber lo que sabían. Ya no podían mirar un conflicto entre sus compañeros y asumir que “no era su problema”, algo en ellos había cambiado de lugar.

La primera lección es que la transformación de la convivencia escolar no se logra con más reglamento, sino con más relación. La Ley 1620 de 2013 ofrece el marco normativo necesario, pero el marco no basta: hace falta voluntad institucional genuina de crear condiciones para que el diálogo restaurativo sea posible.

Eso implica tiempo, espacios físicos, personal formado y una cultura institucional que valore la reparación por encima de la sanción, sostenida por un liderazgo directivo que no solo respalde estos procesos, sino que los impulse de manera decidida, como ocurrió en Hármonix bajo una rectoría que asumió la convivencia no como un asunto disciplinario, sino como un eje formativo central impulsando y apoyando cada acción. Construir esa cultura es un proceso largo, no un programa de tres meses.

La segunda lección tiene que ver con los estudiantes como sujetos pedagógicos plenos. Valentina facilitando su primera mediación, el joven del Círculo de la Palabra reconociendo que él también había causado daño sin pensarlo, la estudiante de catorce años nombrando el conflicto intrapersonal: ninguno de esos momentos estaba planificado en el currículo. Todos ocurrieron porque el proceso restaurativo creó las condiciones para que emergieran.

Cuando se les da la formación rigurosa, acompañamiento respetuoso y confianza real, los jóvenes asumen roles de mediación con una sofisticación emocional que frecuentemente supera la de los adultos. No ocurrió a pesar de sus historias difíciles, sino a través de ellas.

La tercera lección es la más incómoda: la escuela no es neutral frente al conflicto. La cultura escolar, sus normas explícitas e implícitas, sus jerarquías, sus modos de circular la palabra produce y reproduce disposiciones frente al conflicto. Una escuela que sistemáticamente silencia la disidencia y gestiona la diferencia como amenaza no puede sorprenderse de que sus estudiantes no sepan dialogar.

La práctica restaurativa solo tiene sentido si va acompañada de una revisión crítica de esas lógicas institucionales. De lo contrario, se convierte en una técnica que decora con un barniz restaurativo lo que sigue siendo, en el fondo, un sistema de control.

La cuarta lección es personal. Cada uno de nosotros llegó a este proceso con certezas sobre nuestro rol: la orientadora que sabe acompañar, la tutora que sabe formar, el coordinador que sabe gestionar. Lo que Hármonix hizo fue poner en cuestión esas certezas de maneras que no siempre fueron cómodas.

Aprendimos que acompañar no es dirigir. Que formar no es transmitir. Que gestionar no es controlar. Aprendimos que la práctica restaurativa comienza cuando el educador mismo está dispuesto a no tener la última palabra y a confiar en que los estudiantes pueden encontrar sus propias respuestas, si se les da el espacio para hacerlo.

Hármonix sigue. Los estudiantes mediadores actúan en sus sedes. Los docentes formados aplican los principios restaurativos con sus grupos. Los casos que antes llegaban directamente a coordinación, en algunos casos, se resuelven primero entre pares.

El proceso no es perfecto, y hay días en que la cultura sancionatoria vuelve a imponerse porque es más rápida y más familiar. Pero hay también días en que ocurre algo que no estaba en ningún plan de mejoramiento institucional: una conversación honesta entre dos jóvenes que la semana anterior no se miraban, un reconocimiento genuino que nadie instruyó, una reparación que nació de la comprensión y no del miedo a la sanción. Esos días son los que justifican todo lo demás.

Lo que se queda, como dice el título de la obra, no es el conflicto. Lo que se queda es la pregunta que Hármonix instaló en nuestra institución y que ya no podemos ignorar: ¿estamos educando para obedecer normas o para comprender el daño que causamos? La diferencia entre esas dos preguntas no es filosófica; es pedagógica, y determina qué tipo de personas formamos.

Una escuela que solo sanciona enseña a no ser descubierto. Una escuela que también repara enseña a hacerse responsable. Esa segunda escuela es más difícil de construir, más lenta, más incómoda; y es la única que, cuando un estudiante se vaya de sus aulas, habrá dejado algo que importe. No en el observador, en él.

Referencias

- ALLIAUD, A., & Suárez, D. (Comps.). (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / CLACSO.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- BRUNS, B., & Luque, J. (Eds.). (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- CARR, W., & Kemmis, S. (2015). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. (Obra original publicada en 1988).
- CONGRESO de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*.
- CONGRESO de la República de Colombia (15 de marzo de 2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- CORTÉS, P., Leite, A. E., & Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199–214.
- DECRETO 1075 de 2015 [Presidencia de la República de Colombia]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968).
- LEDERACH, J. P. (2003). *El pequeño libro de la transformación del conflicto*. Good Books.

- MINISTERIO de Educación Nacional de Colombia & Organización de los Estados Americanos. (s. f.). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. MEN / OEA.
- NODDINGS, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2.^a ed.). Teachers College Press.
- PRANIS, K. (2015). *The little book of circle processes: A new/old approach to peacemaking*. Good Books.
- RODRÍGUEZ, H. M. (2011). Una escritura a partir de la lectura, o de la experiencia de leer en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 207–218.
- SUÁREZ, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1), 387–416. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>
- SUÁREZ, D. H. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas* [Documento de trabajo]. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires.
- THOMAS, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument* [Instrumento de evaluación]. Xicom.
- VILLA, A. I. (2018). *Narrativas docentes: otras formas de documentar la experiencia* [Ponencia académica]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- ZEHR, H. (2015). *El pequeño libro de la justicia restaurativa* (Ed. rev.). Good Books.

Capítulo 9

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.09>

La gamificación como herramienta para la construcción de paz

MATILDE LINA RUEDA ROJAS¹

ZULY CASTILLO YENERIS²

VALENTINA SOTO REY³

Línea temática

1. Convivencia escolar y Cultura de paz.

Introducción y contextualización

El presente relato nace de una inquietud constante de quienes compartimos las vivencias y experiencias diarias de las aulas en las instituciones educativas en Colombia. En el Instituto Madre del Buen Consejo, un colegio de carácter público ubicado en el municipio de Floridablanca, en el departamento de Santander, nos encontramos con una realidad que se presenta en la mayoría del día a día en gran parte del país. Al dialogar con los directivos, los docentes, los estudiantes y padres de familia sobre cómo se manejaban las situaciones que afectan la convivencia escolar dentro de las aulas, la respuesta general por parte de los miembros de la comunidad se enfatizaba en “conocemos el manual de convivencia”.

Efectivamente, el documento existía y se encontraba publicado en la página Web del colegio, era socializado al inicio del año escolar en las actividades introductorias en cada salón. Sin embargo, reconocemos que tener un documento escrito no garantiza que las personas sepan cómo usarlo ni apropiarlo. Al conocer algunas situaciones que afectaban la convivencia escolar mediante los relatos docentes de las bitácoras de

1 Universidad Nacional Abierta y a Distancia Zona Centro Oriente-Bucaramanga, Colombia, matilde.rueda@unad.edu.co

2 Universidad Nacional Abierta y a Distancia Zona Centro Oriente-Bucaramanga, Colombia, zuly.castillo@unad.edu.co

3 Universidad Nacional Abierta y a Distancia Zona Centro Oriente-Bucaramanga, Colombia, valentina.soto@unad.edu.co

seguimiento, se hacía evidente la desconexión entre lo establecido por el Manual de convivencia y cómo se abordaban dichas situaciones. Los estudiantes reconocían que algunas conductas estaban prohibidas, pero no comprendían el porqué de las normas, y mucho menos sabían cómo gestionar sus emociones para afrontar las situaciones de conflicto de manera asertiva. El conocimiento del Manual de convivencia y de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar era memorístico, pero no se reflejaba en la práctica.

La situación mencionada con anterioridad nos llevó a reconocer un reto importante. Como docentes vinculados a la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) y de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas (ECJP) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), en la Zona Centro Oriente y junto al equipo de estudiantes del semillero de investigación INEDUC y el semillero de investigación RATIO IURIS, decidimos que debíamos ir más allá del reconocimiento de la situación problema, teníamos que proponer una alternativa. Nuestro objetivo no era ir al colegio a dar una charla teórica frente a la Ley 1620 de 2013 sino por el contrario, generar un espacio significativo de apropiación para los estudiantes, docentes y padres de familia.

La pregunta que orientó todo nuestro trabajo fue muy clara: ¿Cómo logramos que la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar deje de ser un archivo guardado en la oficina de coordinación y se convierta en una herramienta práctica, viva y útil para que los estudiantes y docentes construyan paz en su día a día?

De acuerdo con Ardila-Muñoz (2019), la gamificación favorece procesos de motivación, participación y apropiación del aprendizaje dentro de los contextos educativos. En este caso, el uso de dinámicas lúdicas permitió transformar contenidos asociados a la convivencia escolar en experiencias significativas para los estudiantes. Entendimos que necesitábamos una estrategia diferente para comunicarnos con los estudiantes, fue entonces cuando la gamificación resonó como la más adecuada. No queríamos usar el juego simplemente como un espacio de distracción o entretenimiento, por el contrario, nuestra propuesta buscaba utilizar las dinámicas, las reglas y los retos propios de los juegos como un escenario donde los estudiantes pudieran tomar decisiones, dialogar y reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones.

A través de este proyecto de apropiación social del conocimiento, buscamos demostrar que aprender sobre convivencia escolar no tiene que ser un proceso aburrido o basado únicamente en el miedo a la sanción. Por el

contrario, puede ser una experiencia donde el trabajo en equipo y el diálogo se conviertan en las bases para transformar los conflictos de manera pacífica. Lo que presentaremos en las siguientes páginas es el recuento detallado de cómo pasamos de la teoría a la práctica, los obstáculos que enfrentamos y los aprendizajes que nos dejó esta intervención pedagógica en el contexto escolar de Floridablanca.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

El trabajo de campo en el Instituto Madre del Buen Consejo se organizó varias fases para asegurar que nuestra intervención tuviera un impacto real. Llegar a un colegio a proponer juegos a estudiantes de secundaria y a docentes que tienen una carga académica y laboral alta no es una tarea sencilla; requiere planificación, tacto y mucha claridad pedagógica.

Antes de diseñar cualquier actividad, los semilleros INEDUC y RATIO IURIS realizaron un trabajo de diagnóstico participativo. Organizamos grupos focales y entrevistas con estudiantes de diferentes grados, especialmente con aquellos de básica secundaria, donde las dinámicas de conflicto suelen ser más complejas debido a los cambios propios de la adolescencia. En estos espacios, les preguntamos cómo resolvían sus problemas diarios: qué hacían si alguien hablaba mal de ellos, si lo excluían de algunas agrupaciones o si sentían que un profesor los trataba de manera injusta.

Las respuestas que obtuvimos nos demostraron que gran parte de los estudiantes manifestaron que no acudían a los lineamientos de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar porque la consideraban como mecanismo de castigo y no de ayuda. Mencionamos especialmente un momento con estudiantes de noveno grado. Al plantearles una situación de conflicto, sus respuestas no coincidían en una ruta clara. Algunos hablaban de acudir al docente, otros al coordinador, otros simplemente guardaban silencio. Fue en ese instante cuando comprendimos que el problema no era la falta de información, sino la ausencia de apropiación. La ruta existía, pero no estaba integrada en la forma en que los estudiantes leían y enfrentaban la realidad.

Por parte de los docentes, la situación también mostraba dificultades. En las reuniones realizadas con ellos, varios profesores expresaron sentirse agotados, mencionaban que el tiempo de las clases no alcanzaba para cubrir los contenidos de las asignaturas y, al mismo tiempo, tener que actuar

como mediadores entre los conflictos de los estudiantes. Aunque conocían los protocolos, en la práctica diaria muchas veces tomaban decisiones rápidas para mantener el orden en el salón, priorizando la disciplina sobre la mediación y el diálogo. De igual manera, con las familias sucedía algo similar, los padres de familia asistían a las reuniones convocadas por parte del colegio, pero su participación en la resolución de conflictos escolares era mínima, reconocían la importancia de manual, pero no siempre sabían cómo actuar cuando sus hijos enfrentaban situaciones de conflicto.

Toda esta información recolectada permitió reconocer que el problema no radicaba únicamente en el desconocimiento de las normas, sino en la falta de apropiación de las mismas. A partir de este diagnóstico, decidimos transformar nuestra apuesta pedagógica y diseñar una estrategia basada en experiencias significativas de aprendizaje. Comprendimos que no bastaba con explicar la norma ni con repetir protocolos. En este sentido, era necesario crear experiencias que permitieran vivir la convivencia, sentirla en el cuerpo, en la emoción y en la relación con los otros mediante el juego. La idea central era diseñar un circuito de estaciones de juego. Cada estación estaba pensada para trabajar una habilidad específica relacionada con la convivencia: la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, el control de emociones y la resolución pacífica de conflictos. En ese momento, el aprendizaje comenzó a tomar forma desde la experiencia, tal como lo plantea Dewey (1938), quien sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción activa del estudiante con su contexto y sus vivencias. Desde esta perspectiva, las estaciones pedagógicas permitieron que los participantes aprendieran sobre convivencia no desde la memorización de normas, sino desde la reflexión sobre situaciones reales de interacción y conflicto.

Decidimos que los integrantes de los semilleros no iban a ser simples observadores, sino que asumirían el rol de facilitadores en cada estación. Su tarea no era solo explicar las reglas del juego, sino gestionar la actividad en momentos claves para hacer preguntas y promover la reflexión entre los participantes. El día que realizamos la actividad en el colegio, organizamos a los estudiantes en grupos mixtos, asegurándonos que quedaran con compañeros con los que normalmente no se relacionaban. Esto generó cierta incomodidad inicial, lo cual era exactamente lo que buscábamos, sacarlos de su zona de confort para ver cómo interactuaban ante un reto común.

La propuesta “ConectArte: Jugando construimos un adecuado clima escolar” tomó forma a través de una serie de estaciones pedagógicas que

integraban el juego con la reflexión. En una de las primeras experiencias, CoordinArte retó a los estudiantes a sincronizar sus movimientos para alcanzar un objetivo común. Lo que parecía una actividad sencilla pronto evidenció la complejidad de trabajar con otros: surgieron liderazgos, desacuerdos y momentos de frustración que obligaban a detenerse, escuchar y reorganizarse.

En otra estación, Paso a paso cooperativo, el desafío consistía en avanzar en equipo sin perder la coordinación, lo que llevó a los estudiantes a comprender que el ritmo individual debía ajustarse al colectivo. De manera similar, El centro del mundo puso en evidencia que ningún logro es completamente individual, sino que depende de la participación y el reconocimiento del otro. En estas experiencias, el aprendizaje se volvió profundamente social; no se trataba solo de completar una tarea, sino de construir sentido en relación con los demás. Esto se relaciona con los aportes de Vygotsky (1978), quien afirma que el aprendizaje ocurre mediante la interacción social y el intercambio con otros. Las dinámicas grupales favorecieron espacios de diálogo, negociación y cooperación donde los estudiantes pudieron construir aprendizajes colectivos sobre convivencia y resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, actividades como Adivina adivinador y Triqui a todo correr favorecieron la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos en contextos de presión y juego. En estos espacios, los estudiantes no solo interactuaban, sino que debían negociar, argumentar y reconocer puntos de vista distintos al propio. Finalmente, la estrategia “Voztando” permitió recoger percepciones y niveles de comprensión sobre el manual de convivencia y la Ruta de Atención Integral, integrando la evaluación dentro de la experiencia misma.

A medida que avanzaban las actividades, observábamos cómo el error dejaba de ser motivo de sanción para convertirse en una oportunidad de aprendizaje. En lugar de señalar quién fallaba, el grupo comenzaba a preguntarse qué podían hacer diferente. Ese cambio, aunque sutil, marcaba una transformación importante: el conflicto ya no era visto como algo que debía evitarse, sino como una posibilidad para aprender a convivir.

Paralelamente a este trabajo con los estudiantes, desarrollamos talleres con los docentes y directivos. Reconocíamos que de nada servía cambiar la mentalidad de los estudiantes si los profesores guían aplicando el manual de convivencia de forma exclusivamente punitiva. Con los maestros, realizamos estudios de caso basados en situaciones reales que se había presentado con anterioridad en el colegio, les propusimos resolver los casos

sin recurrir directamente a la suspensión o anotaciones en el observador del alumno.

Al principio, hubo resistencia. Algunos docentes argumentaban que, si no se castigaba con severidad, los estudiantes iban a perder el respeto por la autoridad. Sin embargo, a través del debate guiado, empezamos a introducir los principios de las prácticas restaurativas. Les mostramos que hacer que un estudiante reconozca su error, pida disculpas y proponga una forma de reparar el daño causado tiene un efecto formativo mayor y duradero. Poco a poco, los maestros empezaron a ver la Ruta de Atención Integral no como un formato administrativo que debían llenar por obligación, sino como una guía pedagógica para enseñar a convivir.

Finalmente, realizamos una sesión de escuela de padres diferente. En lugar de sentarlos a escuchar una conferencia sobre pautas de crianza, los invitamos a participar en algunas de las dinámicas que hicieron sus hijos. Al poner a los adultos a jugar, logramos derribar barreras y generar un ambiente de confianza. Les explicamos que la escuela no puede enseñar a resolver conflictos pacíficamente si en la casa los problemas se solucionan con gritos o agresiones. La corresponsabilidad de la familia quedó clara no desde el regaño, sino desde la vivencia compartida.

Al finalizar, comprendimos que la gamificación permitió abrir un espacio donde la convivencia pudo ser experimentada, reflexionada y resignificada. El juego se convirtió en un puente entre la norma y la vida cotidiana, entre la teoría y la práctica, permitiendo que la construcción de paz dejara de ser un ideal abstracto para convertirse en una experiencia posible.

Más allá de las actividades desarrolladas, la experiencia permitió cuestionar prácticas tradicionales de convivencia escolar y evidenciar nuevas posibilidades pedagógicas. Los resultados observados durante la intervención llevaron al equipo a reflexionar no solo sobre el impacto de la gamificación, sino también sobre las dinámicas institucionales que influyen en la construcción de paz dentro de las escuelas.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

Llevar a cabo esta experiencia en el Instituto Madre del Buen Consejo nos proporcionó información para reflexionar sobre el quehacer educativo actual y sobre la forma en que se está educando las generaciones en Colombia en temas de ciudadanía y convivencia.

La primera reflexión gira en torno a la concepción tradicional de la disciplina en las escuelas. Históricamente, el sistema educativo ha funcionado bajo una lógica de premio y castigo. Los manuales de convivencia hablan de formación integral y derechos humanos, sin embargo, en la realidad de las instituciones educativas suele priorizar lo punitivo. Por consiguiente, se genera rechazo entre los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía y establecer el cumplimiento de normas por el miedo al castigo, lo cual, pudimos evidenciar que a los jóvenes que se encuentran inmersos en la sociedad del conocimiento no se puede continuar justificando bajo esta creencia.

Desde esta perspectiva, nuestra apuesta por integrar el enfoque de justicia escolar restaurativa fue de gran importancia. Tal como lo plantean García Quintero et al. (2023), las prácticas restaurativas buscan priorizar el diálogo, la reparación del daño y la reconstrucción de las relaciones por encima de las medidas exclusivamente sancionatorias. Esto permitió que los estudiantes reconocieran el conflicto como una oportunidad formativa, ya que, dimos la oportunidad a los jóvenes de hablar desde sus experiencias y sus sentimientos frente a los conflictos, cuando enfatizamos en el enfoque restaurativo y dejamos de lado la creencia “¿Qué norma se incumplió y quién es el culpable?” y cambiamos el discurso por “¿Quién resultó afectado, ¿cómo se sintió y qué debemos hacer para reparar el daño?”, las actitudes cambian y la participación es más pertinente. Al integrar la gamificación en escenarios donde pudieran expresarse y dar a conocer sus ideas y creencias, brindar el espacio para el diálogo y sobre todo permitir comprender que sus acciones podían perjudicar a los demás y enmendar las situaciones, en estos momentos pudimos experimentar la esencia del accionar pedagógico, de educar para la paz.

Además de las transformaciones observadas en las dinámicas de resolución de conflictos, la experiencia también permitió reflexionar sobre el papel del juego en la educación secundaria.

Existe la creencia errónea de que las dinámicas lúdicas son exclusivas de la primera infancia y la niñez; sin embargo, a partir de nuestra experiencia, pudimos confirmar lo contrario. Los jóvenes necesitan moverse, interactuar y experimentar las situaciones para interiorizarlas, tal como lo proponen las teorías del aprendizaje significativo y constructivista. Dewey (1938) sostiene que la educación debe surgir de la experiencia activa del estudiante, mientras que Vygotsky (1978) resalta la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. En consecuencia, las dinámicas lúdicas desarrolladas permitieron que los estudiantes compren-

dieran la convivencia desde la práctica y no únicamente desde discursos normativos. La gamificación fue una herramienta pedagógica importante porque logró reducir los niveles de resistencia y apatía que suelen demostrar los estudiantes cuando se les habla de “normas” o “manual de convivencia”, pues, el juego ofrece un entorno seguro para explorar, simular, acertar o equivocarse sin miedo a repercusiones reales (Pérez-Pérez, 2021). Cabe mencionar que esta experiencia también evidenció la vigencia de los aportes de Vygotsky frente al aprendizaje social, el conocimiento sobre la convivencia no se construye en aislamiento con lecturas de normas comportamentales; se construye mediante la interacción con los pares, el juego da la oportunidad de negociar significados, establecer acuerdos, regular sus comportamientos en función de un bienestar colectivo.

Es importante, también mencionar las barreras y tensiones que encontramos en el contexto escolar, a pesar, de lo enriquecedor que fueron las jornadas con los estudiantes, es necesario reconocer que modificar la cultura institucional es un proceso lento que en ocasiones choca con las creencias y estructuras muy arraigadas.

Identificamos que una de las mayores dificultades para que los docentes apliquen estrategias de Promoción y Prevención de la Ruta de Atención Integral para la convivencia escolar de manera pedagógica es la falta de tiempo y espacios físicos poco adecuados. Docentes que tienen a su cargo salones con 35 o 40 estudiantes, tiempos de descansos cortos, responsabilidades administrativas fuertes y la necesidad de cumplir con las planeaciones pedagógicas, son maestros saturados, que al momento que se ven en la necesidad de mediar en situaciones de conflicto con sus estudiantes, y en la cual, la reglamentación les solicita que se realice de manera pausada y restaurativa resulta casi una utopía. En consecuencia, a menudo recurren a remisiones rápidas de los estudiantes a coordinación como mecanismo para descargar la saturación profesional que pesa en sus hombros.

Más allá de ello, esta realidad nos cuestiona a todos frente a las políticas educativas actuales, solicitamos a los colegios que sean escenarios de paz, que se propicien herramientas para la construcción de ciudadanía de los estudiantes, pero, no siempre se les brinda a los docentes las condiciones de tiempo, capacitación continua y apoyo psicosocial para lograrlo. Por otro lado, también pudimos evidenciar una resistencia al cambio de las prácticas pedagógicas en las aulas, ceder el control y permitir que los salones se conviertan en espacios de debate y movimiento genera temor

en algunos docentes, quienes asocian el silencio y la quietud absoluta con buen comportamiento.

Superar esta barrera requiere que las instituciones educativas de educación superior fortalezcan la formación continua de los maestros y las maestras en ejercicio, para ello, debemos brindar herramientas prácticas, como la gamificación, que no impliquen una carga de trabajo adicional, sino que puedan integrarse de manera transversal en las diferentes áreas de conocimiento, facilitando así la construcción diaria de una verdadera cultura de paz en las aulas.

Cierre o lecciones aprendidas

La ejecución de este proceso en el Instituto Madre del Buen Consejo ha sido una experiencia enriquecedora y de aprendizajes tanto para la comunidad educativa como para el equipo de investigadores de la UNAD, de las cuales podemos destacar tres grandes dimensiones.

En primer lugar, desde la dimensión de la práctica escolar, comprobamos que la convivencia no se decreta; se enseña, se vive, se aprende y se practica. La gamificación demostró ser una metodología efectiva para sacar del papel el Manual de Convivencia y dar luces frente a la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, de tal manera que fueran acompañantes del día a día entre estudiantes, docentes y padres de familia (Ardila-Muñoz, 2019). Logramos que la comunidad educativa comprendiera que las normas son acuerdos para proteger el bienestar común y que el conflicto, lejos de ser algo que debe esconderse o castigarse puede presentarse como una oportunidad pedagógica para fortalecer aspectos de empatía y reparación.

En relación con lo anterior, desde la perspectiva de la formación docente, esta experiencia reafirma la necesidad de transformar nuestras propias prácticas educativas, especialmente en el contexto de la educación superior. Si queremos que los futuros docentes de Colombia sean mediadores de paz, innovadores y capaces de transformar las realidades de sus territorios, es necesario que nuestros docentes en formación sean llevados a los escenarios reales, ponerlos frente a grupos de niños, niñas y adolescentes, guiarlos en el diseño y el liderazgo de estrategias didácticas creativas, tal como se realizó en los semilleros INEDUC y RATIO IURIS, donde dimos la oportunidad a los semilleristas de impactar en el territorio a partir de una necesidad real.

Finalmente, desde una dimensión institucional y social, nos queda la certeza de que la construcción de paz en Colombia tiene sus bases desde las aulas. Comprendimos que el vínculo entre las universidades y las instituciones educativas de educación media no debe darse desde la imposición de teorías, sino desde un diálogo genuino donde se construyen soluciones a la medida de cada contexto escolar. El impacto más relevante de este proceso no se mide en indicadores numéricos ni en la disminución de reportes, sino en las dinámicas cotidianas del colegio. Se refleja en la capacidad que puede tener un estudiante para mediar en una discusión durante el descanso, el maestro que hace una pausa en su clase para escuchar en lugar de castigar, y en una comunidad, que, a través de la lúdica, descubrió que tratar los conflictos desde el respeto mutuo es el único camino viable para convivir en la diferencia.

Referencias

- ARDILA-MUÑOZ, J. Y. (2019). *Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71–84. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25494>
- ALLIAUD, A., & Suárez, D. (Comps.). (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/180219?utm_source=chatgpt.com
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi. https://openlibrary.org/books/OL7264857M/Experience_and_Education?utm_source=chatgpt.com
- GARCÍA Quintero, D., Cortés Prieto, L., Gómez Aguilar, I., Monroy Sastoque, P., Moreno Vega, T., Ávila Hernández, T., Nocua Caro, D., Ramos Colmenares, J., Rodríguez Buenaventura, C., Rodríguez Infante, A., Rodríguez Ochoa, M., Socongocha Romero, Y., Tibocha Avellaneda, J., Ruiz Zabala, K., & Laverde Flórez, L. (2023). Justicia escolar restaurativa en Bogotá: una apuesta por la construcción de paz en la escuela. Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/60b488ef-4cbb-4cc2-b19b-f1c2287ae8b5>

- GUÍA pedagógica para la revisión y actualización de los manuales escolares de convivencia. (s.f.). Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar. <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- LEY 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D.O. 48.733
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas. (s.f.). Enfoque para la programación basado en los Derechos Humanos. <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach>
- PÉREZ-PÉREZ, I. (2021). Gamificación y cultura de paz: Estrategias lúdicas para la resolución de conflictos en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 245–256. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/80036>
- RUBIANO Cepeda, L. J., Bedoya Ríos, N. M., & Benavides Franco, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(2), 13–40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.630>
- SECRETARÍA de Educación de Bogotá. (2022). Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolares. Hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y las prácticas restaurativas. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-07/Orientaciones%20manuales%20de%20convivencia.pdf>
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://books.google.com.co/books?id=RxjjUefze_oC&printsec=frontcover&source=gb#v=onepage&q&cf=false

Línea temática II

**Inclusión, diversidad e
interculturalidad**

¿Las niñas rosa y los niños azul?

REGINA ESTHER UTRILLA BALLESTEROS¹

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad

Como docente en formación, la práctica es un elemento fundamental para el desarrollo de distintas habilidades, la práctica de una docente en formación de nivel preescolar siempre está llena de diferentes eventos o anécdotas que de una forma u otra, enriquecen nuestra práctica, todas estas anécdotas, nos hacen cuestionarnos la realidad y tener un ángulo de vista distinto de la formación de infancias. Considero que es fundamental para todas y todos los profesionales de la educación nunca dejar de cuestionarse lo que se ve, lo que se vive en las aulas ya que, todo es de relevancia en el quehacer docente.

Durante mi jornada de práctica profesional, en una escuela preescolar pública ubicada en un contexto urbano, con un grupo de primer año de preescolar, con niños y niñas de entre 3 y 4 años en un aula luminosa al sur de la ciudad de Puebla, donde implementé una secuencia didáctica centrada en el desarrollo de la motricidad fina y la resolución de problemas. Repartí hojas de colores variados —rosas, azules, verdes y amarillas— junto con piezas de papel recortadas que cada niño debía armar como un pequeño rompecabezas. El aroma a crayones nuevos flotaba en el aire, y los pequeños manipulaban las piezas con entusiasmo, pegándolas sobre las hojas mientras charlaban animadamente. Todo transcurría según lo planeado, fomentando la concentración y la creatividad, hasta que entregué una hoja azul a “Ana”, una niña vivaz de cabello bien peinado que siempre participaba con energía. Con una expresión de sorpresa y firmeza infantil, me dijo: “¡Dame una rosa, no quiero azul, el azul es para niños!”. Su reacción me tomó por sorpresa, ya que contrastaba con la fluidez de la actividad. Me quedé pasmada un segundo y le respondí con calma que

1 Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

el color de la hoja no importaba, pues todos podíamos armar nuestro rompecabezas de la misma forma, invitándola a experimentar libremente.

“Ana” me dejó pensando: ¿de dónde sacan los menores tan chiquitos estas ideas de que un color “define” el género? No es algo que nazca con ellos, ¿verdad?. Esta anécdota ilustra cómo, incluso en menores de 3 años, los colores pueden evocar ideas preconcebidas sobre el género, moldeadas por influencias sociales más que por elecciones innatas. Autores clásicos como Vigotsky enfatizan la zona de desarrollo próximo, donde “el niño puede hacer con la ayuda de otros lo que aún no puede hacer solo” (Vygotsky, 1978), destacando cómo las interacciones sociales, incluyendo las normas de género implícitas, guían la construcción de la identidad desde edades tempranas. De manera similar, Bruner describe el aprendizaje como un proceso de descubrimiento mediado por el entorno cultural, argumentando que “el niño no solo aprende porque está motivado, sino que aprende porque el mundo cultural le proporciona las herramientas para hacerlo”. Ausubel (1976), por su parte, subraya el aprendizaje significativo, donde los nuevos conceptos se integran a estructuras previas, señalando que “el aprendizaje depende de la interacción entre el conocimiento previo del aprendiz y el nuevo material”, en este caso, la niñez absorbe asociaciones de color-género de su contexto familiar y mediático, sin cuestionarlas inicialmente. Niños y niñas que recibieron hojas de cualquier color trabajaron sin inconvenientes, riendo y compartiendo piezas, lo que demuestra que estas ideas no son universales ni innatas.

Ese mismo día, en contraste, durante el receso en el patio soleado del kínder, observé interacciones sin separación de género: niñas y niños corrían juntos detrás de una pelota, trepaban resbaladillas en grupo o jugaban al avioncito sin exclusiones aparentes. Sin embargo, autoras contemporáneas como Sandra Molins Borrás (2018) advierten sobre las prácticas de roles de género en los patios de juego, donde “los espacios recreativos reproducen estereotipos que se intensifican con la edad, fomentando brechas que limitan la participación equitativa”. Aquí radica el rol crucial del trabajo de las educadoras: intervenir tempranamente para prevenir estas brechas, mediante actividades inclusivas que perduren más allá de una sola sesión. De lo contrario, el impacto se diluye frente a refuerzos externos.

Socialmente, la asociación de colores con el género es una construcción histórica cambiante

¡Qué ironía!, hasta inicios del siglo XX, el rosa se reservaba para niños (simbolizando la fuerza de la sangre) y el azul para niñas (por su delicadeza).

deza), como documentan historiadores de la moda (Paoletti, 2012). Este giro se consolidó en los años 1920 por estrategias de mercadotecnia estadounidense, intensificándose post-Segunda Guerra Mundial, perneando hasta hoy en juguetes: cocinas rosadas para niñas y autos azules para niños, reforzando roles machistas. Un niño atraído por una cocina de juguete podría oír de sus padres “eso es de niñas”, mientras una niña futbolista enfrenta “eso es de hombres”, perpetuando brechas culturales.

El simbolismo del color, es una construcción sociocultural, recientemente Bestley y Noble (2018) acuñaron el término de *alfabetización visual* lo que hace referencia a cómo el color tiene un significado que va acorde con las “señales culturales”, de dónde nos estemos desenvolviendo —el contexto—, “los colores además de ser elementos complementarios de los objetos y la naturaleza son signos informativos que se manifiestan principalmente mediante sus significados” (Ortiz, 2004, p. 189). Por otro lado, Heller (2008) nos dice de manera muy acertada que “ningún color carece de significado”. El valor inmaterial que le damos, es el aspecto que genera discordancias sociales, los colores no son más que bellas combinaciones de luz, hay que disfrutarlos con libertad, sin estar pensando en ideas que separen a los miembros de la sociedad. Esto es lo que se debe practicar desde las aulas, no es posible que infancias de 3 años, rechacen el color de una hoja por la “idea” social que transmite.

Tratar estos temas de género desde la educación preescolar es esencial. La Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) posiciona la igualdad de género como eje articulador de su plan de estudios, enmarcando la educación como “vehículo para la transformación social y el ejercicio pleno de los derechos humanos” (SEP, 2022, p. 12). Como docente en formación, propongo talleres familiares que fortalezcan la convivencia con un enfoque de género, como dinámicas con materiales diversos o juegos sin colores estereotipados, involucrando a padres y madres para cuestionar normas y fomentar identidades flexibles.

La propuesta puede quedar únicamente en algo textual, algo que no necesariamente sea tomado con la seriedad e interés que requiere para la sociedad, sin embargo, las y los docentes debemos hacer el compromiso del cambio desde nuestras aulas. Los tiempos en los que nos encontramos, son sumamente complejos, pero, siempre habrá una luz en la enseñanza, siempre será el trabajo del maestro el que pueda sembrar la semilla del cambio en las y los alumnos, invito a todos los lectores de este capítulo a reflexionar cómo están haciendo su trabajo desde sus aulas y cómo po-

demos construir de manera colectiva, un mejor mañana, la adversidad no debe dictaminar el futuro.

Referencias

- ARCILA Mendoza, Paola Andrea, Mendoza Ramos, Yency Liliana, Jaramillo, Jorge Mario, & Cañón Ortiz, Óscar Enrique. (2010). *Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen*. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6(1), 37-49.
- BORRERO, G. S. (2024). Psicología y uso del color: Transformación, reinterpretación y creación de nuevos significados sociales. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (224), 115-127.
- DÍAZ Barriga Arceo, Frida. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13.
- MOTA de Cabrera, Carmen, & Villalobos, José. (2007). *El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana*. Educere, 11(38), 411-418.
- MEECE J. (1997) - Desarrollo Del Niño y Del Adolescente. Compendio para Educadores. México: SEP y MC Graw Hill.
- MOLINS Borrás, S. (2018). *Género y educación infantil*. Narcea.
- PAOLETTI, J. B. (2012). *Pink and blue: Telling the boys from the girls in America*. Indiana University Press.
- SEP. (2022). *Plan de estudios 2022. Educación preescolar*. Secretaría de Educación Pública.

Capítulo 11

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.11>

La clase de educación física: un espacio de inclusión y crecimiento personal

CARLOS MANUEL TEPANECATL TOLENTINO¹

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad.

Probablemente la mayoría de la gente relaciona la clase de educación física con deporte y superioridad física, recordando aquellos juegos donde los más habilidosos podían dar lo mejor de sí, mientras aquellos con menor grado de habilidad solo podían observar y, en muchas ocasiones, ser un imán de pelotas.

Durante mi formación profesional como docente de educación física he tenido una meta fija: que mis alumnos jamás se sientan así, pues a través de estos años de servicio pude ver que en una escuela existe una variedad infinita de alumnos, con diferentes posibilidades, características, habilidades, dificultades y sentimientos. Hoy quiero compartirte mi historia con un querido alumno al cual llamaremos Valentín, un alumno de mi escuela que presenta diversas discapacidades motoras e intelectuales. La más destacable de ellas es una acondroplasia, definida por Cialzeta (2009) como un trastorno a nivel cromosómico causado por una mutación en el gen del factor de crecimiento, el cual se caracteriza por un acortamiento desproporcionado de los miembros, baja talla, macrocefalia, desarrollo incompleto del macizo facial, manos pequeñas y lordosis lumbar. Lo cual, por obvias razones, lo diferencia de la mayoría de los alumnos de la comunidad escolar.

Valentín y yo compartimos esta historia en una escuela ubicada en una comunidad rural del estado de Puebla, cuya población es únicamente de 2,274 personas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2000), donde la mayoría de los hombres se dedican al transporte o migran

1 Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, carlostolentino.ef@gmail.com

a otros estados o países dejando a las mujeres y niños en la comunidad. Los niños de esta comunidad expresan constantemente su deseo de ser fuertes para poder en un futuro aguantar las jornadas laborales que viven sus papás y ser como ellos; dentro de todo este contexto, el nacer con una discapacidad dificulta mucho el desarrollo de una persona que enfrenta esta situación.

En el texto que leerás a continuación te contaré cómo ha sido el trabajo con Valentín, y podrás comprender cómo el trabajo del día a día de un docente puede transformarse cuando reflexiona y acciona sobre sus prácticas educativas cuando se vuelve consciente al poner una perspectiva de inclusión como uno de los factores predominantes en el desarrollo de las actividades educativas, por ello te relatare el este proceso de cambio constante desde el acercamiento teórico a la discapacidad, las barreras para el aprendizaje y la inclusión educativa, la puesta en práctica de estrategias didácticas, los obstáculos encontrados y superados durante este periodo y los aprendizajes que el alumnado en general, Valentín y yo hemos desarrollado a través de la clase de educación física.

Transformar la clase de educación física en un entorno más inclusivo y de mayores oportunidades implica un reto pedagógico muy grande, donde a través del tiempo, la preparación docente y el trabajo humano aprendemos, crecemos como profesorado y alumnado, donde con pequeñas acciones formamos un mundo mejor y más accesible para nuestros alumnos.

Comencé a darle clases a Valentín cuando iba en segundo de primaria; al día de hoy ya se encuentra cursando el cuarto grado. Durante estos años he aprendido a conocerlo y él a mí; juntos hemos crecido, pues a través de cada sesión he podido fortalecer mi quehacer docente, esforzándome por generar mejores estrategias, más retadoras y a su vez accesibles que me han permitido conocer al verdadero Valentín, y no a ese niño que me describía el alumnado, el profesorado y algunos miembros de la comunidad escolar. Por medio de la clase de educación física se ha encontrado y reinventado, dejando de ser lo que otros creían para ser él mismo, un alumno con diversas barreras que ha podido concientizar alrededor de sus limitaciones tanto como sus posibilidades. Él me ha hecho reforzar un pensamiento muy importante: aquellas cosas que la sociedad puede ver como una barrera, una dificultad o incluso un impedimento, para otras personas es solo otra forma de ver la vida; no es una elección, es una realidad que se vive y se enfrenta desde la fuerza, no desde la compasión, sino

desde el acompañamiento, la validación y la humanización de una persona que al igual que los demás está enfrentando el reto de vivir una vida.

La inclusión es uno de los pilares más importantes de la educación y no solo en épocas modernas. En 1993, a través del Diario Oficial de la Federación, se dio decreto a la reforma de la Ley Federal de Educación que en su artículo 41 establece que los alumnos que presentaran alguna discapacidad debían de ser integrados a las escuelas de educación regular y quienes no lograran una correcta adaptación entonces serían atendidos por los Centros de Atención Múltiple (Ley General de Educación [LGE], 1993). Incluso hoy en día podemos verlo al transitar por la Nueva Escuela Mexicana donde destaca como mayor precepto el humanismo y el docente como agente integrador de los procesos educativos y los educandos.

Hablar de inclusión sin duda siempre serán pasos hacia el futuro pero, ¿te imaginas atender a alumnado con alguna discapacidad sin ningún tipo de capacitación especial? Bueno, ese es el pan de cada día de muchos de los docentes que integramos el sistema educativo nacional, incluyéndome. Al llegar a mi centro de trabajo actual me topé con algunos de los retos que uno esperaría: la organización de contenidos, procesos evaluativos, trato con padres de familia, compañeros y, más importante, el trabajo con mis alumnos.

Desde las primeras sesiones me percaté de la condición de Valentín; el primer pensamiento que llegó a mi cabeza fue tener claro que estaba frente a un caso en el que debía priorizar dos factores indispensables: la inclusión y la atención a la diversidad. Debía entender estos factores desde un punto de vista conceptual pero también humano capaz de ser ejecutado, pues se debe reconocer justamente a todas las dimensiones que envuelven dicha diferencia, siendo necesario comprenderla, investigarla, manifestarla y hacerla converger en un mundo plural que aún está por construirse (Jacobo et al., 2008).

De acuerdo con Niembro-García et al. (2021), la educación inclusiva tiene tres tipos principales: en primer lugar se encuentra la integración educativa, la cual reconoce a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje adaptando el currículo para lograr el correcto acceso a los conocimientos; en segundo lugar está la educación inclusiva moderada, la cual se diferencia por centrar los procesos en todos los educandos, donde el profesorado permite el avance del currículo de acuerdo al ritmo de cada individuo permitiendo alcanzar aprendizajes personales más significativos; y el tercero es la educación inclusiva radical que busca identificar los obstáculos para el aprendizaje y la participación que hay en el ambiente, a fin

de eliminarlos, esto con la intención de omitir el nombre de necesidades educativas especiales y comprenderlas como barreras o limitantes de la educación que pueden y deben ser eliminadas. Pero si no existen las necesidades educativas especiales, la atención al alumno podría no ser integral.

Habiendo recabado toda esta información solo me quedaba determinar qué era lo que mejor se adaptaría al contexto específico del centro de trabajo, del alumnado y a las necesidades específicas de Valentín. Tomando todo lo anterior en cuenta me incliné a tomar como referencia la primera forma de educación inclusiva: la integración educativa, la cual me permitiría tener mayor flexibilidad en el acceso del estudiantado al currículo de educación física, pues de acuerdo con las posibilidades que tenía en cuanto a las sesiones semanales de clase que tenía con ellos me permitiría que tanto Valentín como sus compañeros accedieran a los contenidos desde una perspectiva que respetara la diversidad del grupo y permitiera ambientes de integración óptimos.

Era momento de comenzar con el trabajo y como no podía ser de otra manera iniciamos por medio de la aplicación de las evaluaciones diagnósticas donde realicé mi batería, buscando generar la menor cantidad de adecuaciones posibles, únicamente salvaguardando que Valentín tuviera la accesibilidad suficiente para poder realizarla. Durante esta evaluación me enfoqué especialmente en aspectos como patrones básicos de movimientos, posibilidades de locomoción y creatividad motriz. Fue increíble ver al grupo entero desenvolverse satisfactoriamente; al llegar el turno de Valentín realizó bien los dos primeros bloques de la evaluación, pero al llegar al último bloque referente a la creatividad motriz me encontré con una respuesta que jamás olvidaré. Valentín al llegar al material y estando a punto de realizar la consigna final se quedó totalmente parado; yo intenté darle su espacio, pues pensé que estaría buscando la mejor forma de poder cumplir con la consigna. Después de varios minutos vi que Valentín seguía sin moverse, entonces me acerqué a él y le pregunté: —Valentín, ¿todo bien? Él volteó a verme y sin mucha expresión me dijo: —Es que no puedo hacerlo maestro, no soy capaz de hacer muchas cosas—. Después de decirme eso, como si no hubiera sido algo importante para él, se volteó y corrió a jugar con sus demás compañeros que habían terminado la evaluación.

Al finalizar la sesión me acerqué con la maestra del grupo y comencé a contarle sobre lo acontecido; la maestra no se sorprendió, pero sí mostró un sentimiento de tristeza y resignación. Me comentó que en el aula tenía una situación muy similar, donde Valentín le decía constantemente que

él no podía aprender como sus compañeros, pero también me comentó algo muy importante y es que esta situación surgía desde la mamá de Valentín, pues ella no había sabido lidiar correctamente con la discapacidad que presentaba su hijo y lo sobreprotegía constantemente; incluso en las reuniones que tenía con la maestra le refería constantemente que su hijo no podría estar al nivel de sus compañeros y que por favor no le exigiera pues por su condición no era capaz de lograr los mismos aprendizajes.

Después de aquella experiencia no dejé de pensar en las palabras que me dijo; sin duda escuchar eso de un alumno de segundo de primaria era poco normal, pero lo más impactante era la naturalidad y tranquilidad con la que me lo dijo: Valentín realmente creía que no era capaz de hacer cosas que sus demás compañeros sí.

Comencé a revisar las evaluaciones de ese grupo en particular y me di cuenta que en dos de los tres ejes principales de evaluación Valentín había sacado resultados muy similares a sus compañeros a excepción del eje de creatividad motriz que no realizó; resultados que me sorprendieron por lo parejos que eran con el grupo y en algunos casos particulares logró mejores resultados que otros compañeros. Esto me resultó muy alentador pues me dejaba en claro dos cosas muy importantes: en primer lugar, que la diferencia que notaba en las evaluaciones era propia y esperable de acuerdo a su condición, pero que con un correcto trabajo de estimulación y desarrollo motriz podríamos mantener esos márgenes cortos ofreciendo una mejor calidad de vida y de movimiento a Valentín; y en segundo lugar, que con esos resultados su mamá podría ver de forma gráfica y tangible las posibilidades que su hijo tenía las cuales le permitirían tener una vida más similar a sus compañeros de lo que ella creía.

Al día siguiente le pedí a la maestra de grupo que me apoyara citando a la mamá de Valentín para poder mostrarle los resultados. Llegada la hora citada la mamá asistió; de manera detallada le comenté lo sucedido en la evaluación y con mucha emoción le mostré y expliqué lo mejor posible las evaluaciones y las posibilidades que nos habían arrojado sus resultados. Le comenté incluso la posibilidad de generar acciones específicas para su hijo con trabajos en casa, dando seguimiento a las sesiones de educación física para mejorar su desarrollo motor. Fue tanta mi emoción que incluso la docente del grupo que me acompañaba en ese momento se vio motivada por lo que podríamos lograr; sin embargo, la respuesta de la mamá de Valentín no era lo que yo esperaba: me agradeció mucho por el interés y trabajo que había realizado con su hijo pero me comentó que su condición no le permitía realizar muchas cosas igual que a sus compa-

ñeros y me pidió por favor que tuviera especial cuidado con él durante la clase de educación física, pues ella tenía mucho temor de que pudiera llegar a lastimarse. Después de escuchar eso no supe qué decir, pues entendí que no importaba las pruebas que llegara a mostrarle o el entusiasmo que yo como docente tuviera, si la mamá la cual era su única familia no tenía la disposición de generar un cambio sería muy difícil cambiar su percepción de las cosas.

¿Cómo te hubieras sentido tú al escuchar esto? ¿Sabes cómo me sentí yo? Devastado, pues en mi cabeza ya había formulado una infinidad de estrategias, no solo en la clase, sino también para su casa y su día a día que estaba seguro que ayudarían a Valentín a tener una mejor calidad de vida. En los días siguientes mi cabeza no podía soltar aquello sucedido; me cuestioné mil cosas, desde la decisión de la mamá hasta mi propia vocación docente, pues no sabía si era lo correcto involucrarme tanto en el desarrollo de un alumno fuera de lo que concernía a mi clase. ¿Debería cambiar mi forma de ser respecto a eso? ¿Debería involucrarme tanto? Al final solo me pagan para dar clase y no más allá. Durante esa tormenta de dudas y agobios recordé algo muy importante sobre mis tiempos en la normal; tenía un maestro que decía que un maestro de educación física iba más allá de su clase, un buen maestro era aquel que trascendía de las pelotas, los conos, los juegos deportivos y todo eso para centrarse en sus alumnos, en que cada alumno pudiera ser él mismo, descubrirse y superarse en la clase, eso era un verdadero maestro de educación física. Recordé también que la educación inclusiva no era un proceso lineal, sino uno lleno de variables y que tenía la oportunidad de ser transversal en cuanto a los tipos de educación inclusiva para poder lograr sus objetivos. Durante este mar de pensamientos casi olvido lo más importante: la principal característica de la inclusión es que no existen barreras ni limitantes de algún tipo que impidan la participación de un grupo de personas, dicho de otra manera, todos los estudiantes tendrán las mismas oportunidades sin importar las características individuales; cuando se llegue a este punto nos encontraremos ante una escuela inclusiva (Berruezo, 2006).

Salí de ese mar de dudas fortalecido y teniendo muchas cosas en claro: una, era entender y respetar la decisión de la mamá, y que esa decisión es derivada de su contexto y de sus situaciones de vida particulares, que lo que hacían era velar por el bienestar de su hijo; dos, entendí que mi labor docente aunque muchas veces puede complementarse fuera de la escuela la clase por sí misma puede tener un gran impacto desde las decisiones que tomo para cada sesión, los objetivos y Procesos de Desarrollo de

Aprendizaje que persiga. Entendí que por medio de la sesión de educación física podía ayudar a Valentín a desarrollarse lo mejor posible y que eso solo sería posible por medio de las correctas estrategias didácticas, planes de trabajo y proyectos que tuvieran un impacto real en su vida.

Teniendo todo esto claro y estando totalmente seguro de la decisión que había tomado comencé con lo más importante: la puesta en práctica. Como parte primordial de este proceso seguí informándome sobre la condición que presenta Valentín: investigué sobre las características físicas y de desarrollo motor que presentaban frecuentemente las personas con esta condición y los comparé con los resultados de mis evaluaciones para así generar el perfil específico de mi alumno, detectando sus áreas de necesidad así como sus aptitudes específicas. Después de eso comencé con el trabajo de planificación didáctica; aunque este hasta el día de hoy es un proceso continuo de exploración y propuesta, pues desde aquel día que decidí iniciar hasta hoy sigo buscando estrategias didácticas específicas de la educación física que me permitan generar en mis sesiones un ambiente retador para mis alumnos, entender la diversidad que existe entre ellos y que le permita a Valentín poder seguir desarrollando cada una de sus potencialidades y sus capacidades sociomotrices.

Cuando te digo que la planificación didáctica es un proceso de experimentación constante es porque cada situación didáctica generada debe ser puesta a prueba en el escenario más importante que es la sesión, y muchas de estas propuestas son motivantes y relevantes para los alumnos, así como otras no terminan de serlo. En este camino de adaptación y generación de estrategias aprendí que no solo se trata del enfoque de la actividad en sí, pues aunque el enfoque motor es fundamental saber dirigir el aspecto socioemocional y sociomotor de la sesión es fundamental para conseguir los objetivos planteados.

Una de las actividades que más recuerdo por su impacto en el proceso de Valentín fue durante una sesión donde como contenido principal trabajamos la ubicación espacial. Dentro de la actividad había varias figuras dibujadas con gis en el patio; los alumnos estaban dentro de un costal que utilizaban como medio de transporte y se colocaban según la indicación: adentro del círculo, atrás de la casa, arriba del carro, etc. Valentín después de muchas sesiones ya se veía con mayor ánimo de trabajo, y aunque su condición le dificultaba un poco saltar con el costal él seguía las indicaciones entre risas y esfuerzo, hasta que llegó un momento importante: con una de las indicaciones los alumnos tuvieron que transportarse de un extremo de patio al otro. A la mitad del camino y en medio del can-

sancio Valentín se quedó parado, con la decisión de no moverse más. Me acerqué a él y le pregunté: —Valentín ¿Todo bien?, ¿Te sientes mal o te duele algo? Él me respondió un poco cabizbajo: —No maestro, estoy bien, pero yo no puedo ser tan rápido como mis demás compañeros. En ese momento tomé el costal donde estaba Valentín y comencé a ayudarlo a saltar; sin decirme nada siguió saltando hasta que juntos completamos la consigna. Al llegar me preguntó: —Profe ¿Por qué me ayudaste?, y le respondí: —Sabes Valentín, todos en algún momento necesitamos apoyo para lograr las cosas y eso no nos hace peores que los demás, yo necesito ayuda para acomodar el material para la clase y ustedes me ayudan, algunos de tus compañeros necesitan ayuda de su maestra para poder terminar algunos trabajos, y hoy, tú necesitaste un poco de ayuda para terminar la actividad, pero eso no te hace menos que los demás. Sin decirme mucho, porque Valentín es un niño de muy pocas palabras, se quitó su costal y corrió a formarse pues había terminado la clase.

Al día de hoy Valentín sigue encontrando actividades que llegan a resultarle difíciles durante la sesión, en alguna de ellas necesita apoyo, pero en muchas otras es muy superior a sus compañeros, los cuales a veces le tienen miedo cuando hacemos algunos juegos en donde saben que es muy bueno y puede ganar con facilidad.

Quiero pensar que Valentín y sus compañeros han entendido que vivimos en un mundo lleno de diferencias, que esas diferencias nos hacen buenos en algunas cosas y no tan buenos en otras, y que eso está bien, pues es normal; también quiero creer que todo esto que Valentín vive en su clase de educación física lo intenta llevar a su vida cotidiana, y yo entendí que hay ocasiones donde uno puede influir más allá de su clase, y otras no, pero también tiene la oportunidad de dar lo mejor de sí mismo en cada clase y eso es suficiente para tocar la vida de sus estudiantes.

El caso de Valentín es una de las experiencias docentes más importantes que he tenido en mi carrera como profesor de educación física y sin duda alguna como ya lo habrás notado me deja una gran cantidad de aprendizajes así como reflexiones. Mirando con una retrospectiva crítica puedo decir que una de las mejores cosas que pude hacer durante este proceso fue afrontarlo desde el conocimiento, pues busqué estar lo más informado posible sobre la condición de mi alumno, tomando muy en cuenta las posibles limitaciones que podría enfrentar.

Otro elemento de reflexión que quiero destacar es el papel de la evaluación diagnóstica en el desarrollo de contenidos y lectura de la realidad, pues en muchas ocasiones damos por sentado que sabemos lo suficiente

sobre los grupos solo con observarlos. Yo he caído muchas veces en esa comodidad de creer que desde una evaluación cualitativa podemos generar un correcto diagnóstico del grupo y con ello un buen desarrollo de contenidos, y quiero decirte que no podría estar más equivocado. Con esta experiencia me di cuenta del valor tan grande que tiene el correcto desarrollo de herramientas de evaluación cuantitativas, pues en ellas es posible ver gráficamente el desarrollo de cada alumno, nos brindan la posibilidad de dar un seguimiento y siempre nos darán un punto real para evaluar. Sé que sin los correctos elementos de evaluación y sin esa evaluación diagnóstica jamás habría conocido a Valentín como es, verlo desde los ojos de la realidad y saber cómo trabajar juntos.

Sin duda alguna como docente puedo decir que he aprendido más que nunca, aprendí que pensar en inclusión va más allá de creer que somos capaces de ver las dificultades que puede presentar nuestro alumnado; a mí me tocó aprender, entrar en un proceso de formación continua donde tuve que investigar conceptos teóricos que me permitieron mejorar mi práctica docente pues partir desde el conocimiento permite generar saberes que después se convierten en tomas de decisión informadas que nos llevan a un actuar verdadero, con bases y fundamentos. Reconocí a la educación inclusiva más allá de un concepto utópico que puede ser real si se desarrollan prácticas pedagógicas correctas. Investigué, evalué, apliqué, adecué y sé que seguiré haciéndolo hasta lograr el máximo logro de los objetivos y aprendizajes de mis estudiantes.

Hoy puedo ver que tanto mi alumnado como yo percibimos la clase de educación física de una manera distinta. Con todas las vivencias que he relatado, sé que hemos transformado nuestro pensamiento, pero también nuestra forma de actuar. Vivimos una clase que nunca más se reflejará a través de la superioridad física, sino por las experiencias que pueden compartir, los retos que pueden superar y lo mucho que pueden crecer. Esto no es solo para Valentín, sino para todo aquel alumnado que anteriormente podía ver la clase como un espacio excluyente y que hoy la percibe como lo que siempre debió ser: un espacio seguro donde todos y cada uno puedan ser integrados; donde sus voces, opiniones y esfuerzos cuenten; donde salgan a jugar, a divertirse y a desarrollarse como seres humanos plenos e integrales.

Sé que esta vivencia impactó en la vida del alumnado de mi escuela, del profesorado y de la comunidad educativa. Es muy satisfactorio observar cómo la clase tradicionalmente vista solo “para salir a jugar” pudo convertirse en el espacio más seguro de la institución, donde todos pue-

den desarrollarse sin miedo a ser ellos mismos. En este proceso, yo pude consolidarme como el docente que aprendió que la inclusión educativa no es solo para unos cuantos, sino para que todos podamos convivir mejor y crecer libremente: alumnado, profesorado, niñas, niños y adultos por igual.

Quiero cerrar esta gran historia que en muchas ocasiones me llena de sentimientos compartiéndote este pensamiento sobre la verdadera inclusión y diversidad:

Desde que somos niños no somos criados en un mundo preparado para aceptar la diversidad, en nuestra mente existe un sesgo donde una persona que es diferente tiene muy pocas opciones de vida y que nuestro papel como sociedad, en muchas ocasiones, solo es limitarnos a observar de lado, alejarnos y sentir lástima por él, pero estamos equivocados. Como pudiste darte cuenta Valentín en muchas ocasiones fue víctima de este pensamiento arraigado en su propia familia, que en lugar de buscar el máximo desarrollo de sus potencialidades solo lo observaba desde la lástima de una persona que no podría valerse por sí misma, de la vista renuente de una comunidad que aseguraba que era un niño con un destino marcado, un niño que no podría realizar muchas cosas en su vida por su condición y que tendría que enfrentar una vida muy dura.

Hoy quiero decirte que todas esas cosas están muy lejos de la inclusión, la lástima bajo ningún precepto puede ser vista como una forma de aceptación de lo que es diferente, necesitamos desarrollar una sociedad que aprenda a valorar la diversidad por lo que es, una nueva oportunidad basada en las diferencias, debemos enseñarle a nuestro alumnado y a las futuras generaciones que ver de lado a quien es diferente es una forma de apartarlo, no de protegerlo, debemos enseñar a unirnos y acercarnos desde la aceptación, desde el hecho de darle valor a las diferencias que nos hacen diversos, que nos otorgan habilidades pero también áreas de oportunidad.

Quisiera que formáramos un nuevo futuro en donde nuestros alumnos con barreras para el aprendizaje y discapacidades sean vistos como seres humanos reales, dignos de amor, de respeto, de admiración, pero nunca de lástima, seres humanos que nunca deban preocuparse por buscar un lugar, que no se mortifiquen por si encajarán o no, que sean seres humanos que puedan vivir una vida, que puedan enfrentar sus problemas, sortear las dificultades de la vida misma y ser felices como todos los demás.

Referencias

- BERRUEZO, P. P. (2006). Educación Inclusiva en las escuelas canadienses: una mirada desde la perspectiva española. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (56), 179-208.
- CASTELLARY, M. (2012). Los servicios de salud en la Caja Costarricense de Seguro Social: Un análisis desde la perspectiva de género. *Reflexiones*, 91(1), 163-176.
- CIALZETA, D. (2009). Acondroplasia: una mirada desde la clínica pediátrica. *Revista del Hospital de Niños de Buenos Aires*, 51(231), 16-22.
- GAJARDO-ESPINOZA, K., Cáceres-Iglesias, J., & Jacobo, Z. (2023). El concepto de inclusión desde las aproximaciones críticas emergentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 34-50.
- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *Principales resultados por localidad. Puebla. XII Censo General de Población y Vivienda 2000 (INITER21)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/resultadosporlocalidad/INITER21.pdf
- JACOBO, Z., Campos, M., Alvarado, J., Luna, E., Huerta, M., Vargas, S., & Adame, E. (2008). Estado actual de la diversidad, integración e inclusión en la política educativa nacional. *Latinoamerican Journal of Fundamental Psychopathology Online*, 5(2), 175-189.
- LEY General de Educación. (1993, 13 de julio). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Educación Pública. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_130793.pdf
- MUÑOZ-CUCHCA, E., & Solís-Trujillo, B. P. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. *ReHuso: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171199001>
- NIEMBRO-GARCÍA, C. A., Gutiérrez-L., J. L., Jiménez-R., J. A., & Tapia-C., E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(4), 1-12. <http://www.reibci.org>

Innovar para incluir: una experiencia de atención a la diversidad en la formación inicial docente

JUMEIRIS ELIZABETH RUIZ ALCÁNTARA¹

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad

Introducción

La formación inicial docente constituye un espacio clave para el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas y relacionales que posteriormente serán transferidas al ejercicio profesional en contextos educativos diversos. En este proceso, la inclusión educativa no puede limitarse únicamente al plano discursivo o normativo, sino que requiere concretarse en experiencias formativas reales que permitan a los futuros docentes reconocer, problematizar y atender las dinámicas de exclusión que emergen en los espacios de aprendizaje.

El presente relato pedagógico surge a partir de una experiencia desarrollada en la carrera de Lengua y Literatura del Recinto Félix Evaristo Mejía, durante el acompañamiento sostenido a un mismo grupo de estudiantes en dos períodos académicos consecutivos. Esta continuidad permitió observar con mayor profundidad las dinámicas de interacción y participación que se configuraban dentro del aula universitaria, particularmente aquellas relacionadas con la conformación de equipos de trabajo y la atención a la diversidad.

La experiencia se originó al identificar situaciones recurrentes de exclusión silenciosa durante las actividades colaborativas, especialmente hacia estudiantes con mayores dificultades académicas y sociales. A partir de esta problemática, se inició un proceso de mediación pedagógica orientado a promover formas de trabajo más heterogéneas, inclusivas y reflexi-

1 jumeiris.ruiz@isfodosu.edu.do

vas, incorporando estrategias de organización grupal, talleres formativos y espacios de análisis situados en el futuro rol profesional del estudiantado.

El propósito de esta narrativa es reflexionar críticamente sobre cómo una intervención pedagógica intencionada puede contribuir a transformar gradualmente las dinámicas relacionales dentro de la formación inicial docente, favoreciendo experiencias de inclusión transferibles a la práctica educativa futura. Asimismo, el relato busca visibilizar la importancia del rol del formador de docentes como mediador de experiencias pedagógicas que permitan pasar del discurso inclusivo a prácticas concretas de participación equitativa.

Estructura del relato

En el marco de la formación inicial docente en la carrera de Lengua y Literatura del Recinto Félix Evaristo Mejía, tuve la oportunidad —poco habitual en la dinámica institucional— de acompañar al mismo grupo de estudiantes durante dos períodos académicos consecutivos. Esta coincidencia resultó pedagógicamente significativa, ya que en la institución los grupos suelen rotar entre docentes, lo que no siempre permite dar continuidad a los procesos formativos ni profundizar en el seguimiento de las dinámicas que se configuran al interior del aula universitaria.

Este acompañamiento sostenido me permitió observar con mayor detenimiento no solo el desarrollo progresivo de las competencias didácticas del estudiantado, sino también las formas de interacción que se iban consolidando entre sus miembros. Particularmente, comencé a prestar atención a las dinámicas relacionales vinculadas con la atención a la diversidad, entendida no solo como reconocimiento de diferencias académicas, sino también como la capacidad del grupo para generar condiciones reales de participación equitativa.

Si bien la heterogeneidad constituye un rasgo esperable —e incluso deseable— en los procesos de formación docente, muy pronto comenzó a emerger una situación que orientó mi mirada pedagógica hacia un plano más crítico y reflexivo. De manera reiterada, al momento de conformar equipos de trabajo por elección libre, se hacía visible un patrón de exclusión que afectaba especialmente a dos estudiantes del grupo. Una de ellas quedaba sistemáticamente sin ser seleccionada por sus compañeros, situación que se repetía con una regularidad que dejó de parecer circuns-

tancial. El otro estudiante, por su parte, tendía a integrarse únicamente con un mismo par, mostrando escasa apertura hacia el resto del colectivo.

En más de una ocasión observé cómo, mientras el resto del grupo se organizaba con rapidez, el nombre de esta estudiante permanecía en silencio en el aula. Sus movimientos corporales denotaban cierta reserva y la dinámica grupal parecía reforzar, de manera no intencionada, su progresivo aislamiento. Lo que inicialmente podía interpretarse como una dinámica espontánea de afinidad comenzó a evidenciarse como una práctica recurrente que limitaba las oportunidades de participación equitativa y de aprendizaje colaborativo significativo.

De acuerdo con la UNESCO (2020), la educación inclusiva implica garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, eliminando las barreras que puedan obstaculizar estos procesos. Desde esta perspectiva, la situación observada no podía considerarse menor dentro de un espacio de formación inicial docente, especialmente si se reconoce que las prácticas vividas durante la formación tienden a reproducirse posteriormente en el ejercicio profesional.

A partir de esta constatación, mi mediación pedagógica comenzó a desplazarse progresivamente desde una preocupación centrada exclusivamente en el desarrollo de competencias didácticas hacia la implementación consciente de estrategias innovadoras orientadas a modelar experiencias inclusivas reales dentro del propio grupo universitario. Esta transición no fue inmediata, pero sí deliberada, y marcó el inicio de un proceso de intervención pedagógica más intencionado.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

En una primera fase inicié un proceso de observación sistemática de las interacciones del grupo, procurando comprender no solo las dinámicas académicas, sino también las formas de relación que se configuraban de manera cotidiana entre los estudiantes. Esta aproximación me permitió identificar que la participación tendía a organizarse en subgrupos relativamente estables, conformados principalmente por afinidad previa, cercanía personal o experiencias compartidas en asignaturas anteriores. Muchos estudiantes preferían trabajar reiteradamente con los mismos compañeros, configurando lo que, desde una lectura pedagógica, podía interpretarse como una zona de confort relacional difícil de movilizar.

Si bien esta tendencia no resulta inusual en contextos universitarios, comenzó a llamar mi atención la forma en que dichas afinidades estaban generando, de manera implícita, oportunidades de participación desiguales dentro del grupo. La organización espontánea de los equipos parecía fluida para la mayoría, pero no para todos. Fue en este punto donde la observación dejó de ser meramente descriptiva y comenzó a adquirir un carácter problematizador.

La situación de la estudiante que quedaba sola resultaba particularmente significativa. Su bajo desempeño académico y sus limitadas habilidades sociales parecían reforzar un proceso de exclusión silenciosa que no era verbalizado abiertamente por el grupo, pero que se hacía visible en cada actividad colaborativa. Aunque ella misma mostraba cierta tendencia al retraimiento —evitando en ocasiones el contacto visual prolongado o participando con intervenciones breves—, la dinámica grupal contribuía a profundizar su aislamiento. En varias sesiones observé cómo, mientras los equipos se conformaban con rapidez, ella permanecía en su asiento, revisando sus materiales o esperando indicaciones adicionales.

Esta escena comenzó a generar en mí una incomodidad ética y profesional creciente como formadora de docentes. No se trataba únicamente de una dificultad individual de la estudiante, sino de una configuración relacional que, de mantenerse sin mediación, podía naturalizar prácticas de exclusión dentro de un espacio precisamente destinado a formar educadores para la diversidad.

En esta etapa inicial avancé en el desarrollo de las actividades previstas conforme a la programación de la asignatura, procurando no alterar de manera abrupta la dinámica del grupo. No obstante, de forma gradual comencé a incorporar ajustes pedagógicos orientados a favorecer una participación más equitativa. Entre estos primeros movimientos se incluyeron orientaciones más explícitas sobre el trabajo colaborativo, recordatorios sobre la importancia de la diversidad en los equipos y momentos breves de reflexión colectiva sobre la responsabilidad compartida en la construcción de ambientes inclusivos.

Aunque se produjeron avances incipientes —particularmente en la disposición discursiva del grupo hacia la inclusión—, el proceso no podía considerarse concluido. Persistían patrones de agrupamiento relativamente rígidos y la participación de los estudiantes más vulnerables continuaba dependiendo, en gran medida, de intervenciones puntuales de la docente.

Posteriormente, al conocer que continuaría trabajando con el mismo grupo en otra asignatura de la carrera, identifiqué esta continuidad como una oportunidad pedagógica especialmente valiosa para profundizar las acciones ya iniciadas. Esta segunda etapa permitió pasar de ajustes exploratorios a una intervención más intencionada y sistemática.

En este nuevo momento decidí asumir de manera explícita la conformación estratégica de los equipos de trabajo. Para ello, consideré variables como niveles de desempeño académico, habilidades sociales, disposición participativa y manejo de recursos tecnológicos. La intención no era únicamente reorganizar el trabajo grupal, sino modelar experiencias auténticas de heterogeneidad que los futuros docentes pudieran reconocer como transferibles a sus propios contextos escolares. Como plantean Johnson y Johnson (2009), el aprendizaje cooperativo estructurado favorece la interdependencia positiva cuando se diseña de manera intencional y se acompaña con mediación pedagógica constante. La implementación de esta medida generó, en un primer momento, reacciones diversas. Algunos estudiantes manifestaron de forma implícita cierta incomodidad al salir de sus agrupaciones habituales, mientras que otros mostraron curiosidad frente a la nueva organización. Desde mi rol docente procuré sostener la decisión con claridad formativa, explicando que el objetivo no era limitar la autonomía del grupo, sino ampliar sus experiencias de trabajo con la diversidad real que caracteriza a las aulas contemporáneas.

De forma complementaria, incorporé una serie de talleres alineados con el programa de la asignatura, pero intencionados como un plus pedagógico para fortalecer la conciencia inclusiva del grupo. Entre estos espacios se desarrollaron actividades sobre aprendizaje basado en proyectos, criterios para la conformación de grupos heterogéneos, fundamentos de inclusión y diversidad en el aula, así como la creación de recursos y materiales de apoyo orientados a atender necesidades específicas de aprendizaje.

Estos talleres no se presentaron como contenidos aislados, sino integrados a las tareas formativas del curso, procurando que los estudiantes pudieran vincular la teoría con situaciones concretas de su futura práctica docente. Durante su desarrollo, se promovieron discusiones guiadas, análisis de casos y momentos de autoevaluación que permitieran a los participantes reconocer sus propias tendencias relacionales.

Paralelamente, sostuve momentos sistemáticos de reflexión situando a los estudiantes en su futuro rol docente. Con frecuencia les invitaba a preguntarse cómo actuarían frente a situaciones similares en sus aulas escolares y qué decisiones pedagógicas considerarían pertinentes para garantizar

la participación de todos sus alumnos. Este desplazamiento de perspectiva favoreció una toma de conciencia progresiva sobre la responsabilidad profesional que implica atender la diversidad más allá del discurso.

A lo largo del proceso comenzaron a observarse movimientos graduales en la dinámica del grupo, aunque estos no se produjeron de manera homogénea ni inmediata. Algunos estudiantes ampliaron progresivamente su disposición a trabajar con compañeros distintos a sus círculos habituales, mostrando una apertura que al inicio del curso resultaba poco frecuente. Este cambio no fue producto de una única intervención, sino del sostenimiento de las estrategias implementadas y de los espacios de reflexión promovidos durante las sesiones.

De manera particular, la estudiante que inicialmente permanecía aislada empezó a integrarse con mayor frecuencia en las actividades grupales. Si bien su participación aún requería acompañamiento cercano y mediaciones puntuales por parte de la docente, el cambio en la dinámica de selección resultaba pedagógicamente significativo. Ya no se trataba únicamente de una inclusión inducida por la organización de los equipos, sino de una presencia más visible dentro de las interacciones del grupo. En algunas actividades comenzó a intervenir con mayor seguridad y a asumir responsabilidades concretas dentro de su equipo, lo que evidenciaba un proceso incipiente de reconocimiento por parte de sus compañeros.

En una de las sesiones finales, al observar la conformación de los equipos, la escena comenzó a mostrar matices distintos a los del inicio del proceso. Aquella estudiante que antes quedaba sistemáticamente al margen logró integrarse sin que su nombre quedara en silencio al momento de organizar los grupos. El ambiente del aula —habitualmente marcado por afinidades rígidas y elecciones predecibles— empezó a evidenciar una apertura más consciente hacia el trabajo compartido y la heterogeneidad.

Recuerdo haberme detenido unos segundos a mirar la dinámica del grupo con una mezcla de cautela y satisfacción profesional. La disposición corporal de los estudiantes, el tono de las interacciones y la fluidez con la que se organizaban los equipos sugerían que algo había comenzado a moverse en la cultura de trabajo del curso. No se trataba de un cambio espectacular ni definitivo, pero sí de un movimiento pedagógicamente significativo que merecía ser reconocido con prudencia.

En ese momento me pregunté: ¿qué habría ocurrido si esta dinámica de exclusión hubiese pasado inadvertida en la formación de estos futuros docentes? La pregunta funcionó como un recordatorio de la responsabi-

lidad que implica observar con intencionalidad pedagógica las relaciones que se construyen en el aula universitaria.

Este momento no marcó un cierre absoluto del proceso, pero sí constituyó un punto de inflexión que permitió confirmar que la intervención pedagógica intencionada puede comenzar a transformar, de manera gradual y sostenida, las formas en que los estudiantes se reconocen, interactúan y aprenden a trabajar con la diversidad.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

La experiencia desarrollada reafirmó en mí la convicción de que la inclusión educativa debe modelarse de manera intencionada en los procesos de formación inicial docente y no limitarse al plano declarativo. Con frecuencia, en el discurso pedagógico contemporáneo se reconoce la diversidad como un principio fundamental y transversal; sin embargo, la práctica cotidiana muestra que las dinámicas de exclusión pueden reproducirse incluso en espacios universitarios orientados precisamente a la formación de futuros maestros. Esta tensión entre discurso y práctica se convirtió en uno de los hallazgos más significativos del proceso vivido.

El seguimiento sostenido del grupo permitió constatar que la afinidad entre estudiantes, aunque favorece la comodidad relacional y la eficiencia operativa en el corto plazo, no garantiza por sí misma procesos inclusivos. Por el contrario, cuando la conformación de equipos se deja exclusivamente a la libre elección, pueden reforzarse patrones de agrupamiento que invisibilizan a quienes presentan mayores dificultades académicas, sociales o comunicativas. En este caso, la recurrencia de los mismos subgrupos evidenciaba que la autonomía, sin mediación pedagógica, podía derivar en configuraciones poco equitativas.

Esta constatación me llevó a asumir una mediación más consciente y deliberada, orientada a generar condiciones de participación más equitativas. En esta línea, la educación inclusiva supone revisar de manera crítica las prácticas que pueden generar barreras para la participación plena del estudiantado (Booth & Ainscow, 2015).

En este sentido, la experiencia dialoga con lo planteado por Alliaud y Suárez (2011), quienes destacan que la reflexión sistemática sobre la experiencia constituye un componente central en la construcción de la identidad profesional docente. Situar a los estudiantes frente al análisis de sus propias prácticas de inclusión y exclusión permitió movilizar procesos

de toma de conciencia que difícilmente se hubiesen producido desde una aproximación meramente teórica o prescriptiva. La vivencia directa de las tensiones del trabajo heterogéneo generó un aprendizaje más profundo que la sola exposición conceptual sobre inclusión. No se trató de sustituir la autonomía del estudiantado, sino de tensionarla pedagógicamente para ampliar sus experiencias de trabajo con la diversidad. En otras palabras, el propósito fue desplazar al grupo desde la afinidad cómoda hacia una colaboración más intencionada y formativa.

Otro aprendizaje relevante fue reconocer que intervenir en las dinámicas relacionales del aula implica transitar inevitablemente por zonas de tensión. La reorganización intencionada de los equipos, el cuestionamiento de las zonas de confort y la problematización explícita de la exclusión generaron inicialmente resistencias sutiles por parte de algunos estudiantes. Estas resistencias se manifestaron en gestos de incomodidad, comentarios indirectos o intentos de reorganizar informalmente los equipos. No obstante, lejos de interpretar estas reacciones como un obstáculo, comencé a comprenderlas como parte inherente del proceso formativo cuando se introducen cambios que interpelan prácticas naturalizadas.

Desde una lectura pedagógica, estas tensiones resultaron productivas. Evidenciaron que la inclusión auténtica no se instala únicamente mediante orientaciones normativas, sino que requiere decisiones pedagógicas deliberadas, sostenidas y, en ocasiones, incómodas. Asimismo, confirmaron que el rol del formador de docentes implica no solo transmitir contenidos, sino también diseñar experiencias que permitan a los futuros maestros confrontar sus propias creencias y hábitos relacionales.

La experiencia también permitió confirmar que la formación inicial docente constituye un momento particularmente sensible para modelar prácticas inclusivas transferibles al contexto escolar. Cuando los futuros docentes viven experiencias de trabajo heterogéneo, reflexión situada y acompañamiento pedagógico intencionado, se amplían sus posibilidades de reconocer la diversidad como un elemento constitutivo —y no accesorio— de la práctica educativa. En este sentido, el aula universitaria se configura como un laboratorio pedagógico donde se ensayan, de manera anticipada, las formas de interacción que luego podrán reproducirse en los niveles educativos donde estos estudiantes ejercerán.

Otro elemento que emergió con fuerza fue la importancia de articular la inclusión con estrategias didácticas concretas. Los talleres sobre aprendizaje basado en proyectos, conformación de grupos heterogéneos y diseño de recursos de apoyo no solo aportaron herramientas técnicas

al estudiantado, sino que contribuyeron a dotar de sentido práctico al discurso inclusivo. Esta articulación entre reflexión y acción resultó clave para evitar que la inclusión quedara reducida a una declaración de principios desvinculada de la práctica.

No obstante, desde una perspectiva crítica, reconozco que el proceso presenta limitaciones que deben ser consideradas con cautela. Aún habiendo acompañado al grupo durante dos períodos académicos consecutivos, los cambios observados son principalmente de carácter cualitativo y se sustentan en la observación pedagógica sistemática. Si bien se evidencian transformaciones en la disposición del grupo hacia el trabajo colaborativo, no se cuenta con mediciones estandarizadas que permitan cuantificar con precisión el impacto de las estrategias implementadas.

Esta limitación abre una línea de mejora para futuras experiencias, particularmente en lo relativo a la sistematización más rigurosa de evidencias. Incorporar instrumentos de seguimiento más estructurados —como rúbricas de interacción, registros comparativos de participación o autoevaluaciones del estudiantado— podría enriquecer el análisis y aportar mayor solidez empírica a las conclusiones.

Asimismo, es importante reconocer que la transformación de las dinámicas inclusivas constituye un proceso de mediano y largo plazo. Aunque se observaron avances significativos, persisten zonas de comodidad relacional que invitan a continuar profundizando la mediación pedagógica. En este sentido, la experiencia no debe interpretarse como un proceso cerrado, sino como un punto de inflexión que abre nuevas preguntas sobre cómo sostener en el tiempo prácticas formativas coherentes con la atención a la diversidad.

Entiendo que la vivencia analizada reafirma que innovar para incluir en la formación inicial docente implica pasar del discurso a la experiencia situada, de la afinidad espontánea a la heterogeneidad intencionada y de la observación pasiva a la mediación pedagógica consciente. Este tránsito, aunque gradual y no exento de tensiones, resulta fundamental si se aspira a formar docentes capaces de responder de manera ética, crítica y pedagógicamente fundamentada a la diversidad real de las aulas contemporáneas.

Cierre o lecciones aprendidas

Al concluir el acompañamiento con este grupo, puedo afirmar que, aunque el proceso no se encuentra completamente cerrado, sí se evidencian

transformaciones significativas respecto al punto de partida. El grupo no culminó de la misma manera en que inició: se observa una mayor disposición al trabajo colaborativo, una integración más equilibrada entre sus miembros y una conciencia más explícita sobre la importancia de la inclusión en el aula.

Uno de los aprendizajes más relevantes de esta experiencia es que la inclusión en la formación inicial docente no ocurre de manera espontánea. Requiere observación pedagógica fina, decisiones intencionadas y espacios sistemáticos de reflexión que permitan a los futuros docentes problematizar sus propias prácticas relacionales.

Asimismo, confirmé que la intervención docente, cuando se sostiene con coherencia y sentido formativo, puede movilizar gradualmente las dinámicas de grupo. No se trata de imponer formas de trabajo, sino de generar condiciones que amplíen las oportunidades de participación y cuestionen las zonas de confort que tienden a naturalizar la exclusión.

Desde mi rol como formadora de docentes, valoro especialmente haber podido articular las exigencias del programa de la asignatura con acciones pedagógicas orientadas a fortalecer la atención a la diversidad. Los talleres complementarios, la conformación intencionada de equipos y la reflexión situada al rol docente funcionaron como mediaciones que comenzaron a impactar la cultura de trabajo del grupo.

No obstante, asumo que la construcción de una cultura inclusiva es un proceso de largo aliento. Persisten desafíos que invitan a seguir profundizando estas estrategias en futuras experiencias formativas. Más que un punto de llegada, esta vivencia representa un avance significativo y, al mismo tiempo, una invitación a continuar investigando, ajustando y enriqueciendo la práctica pedagógica.

En síntesis, innovar para incluir en la formación inicial docente implica pasar del discurso a la acción, de la afinidad cómoda al trabajo heterogéneo intencionado y de la observación pasiva a la mediación pedagógica consciente. Ese tránsito, aunque complejo, resulta imprescindible si se aspira a formar docentes capaces de responder a la diversidad real de las aulas contemporáneas.

Referencias

- ALLIAUD, A., & Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BOOTH, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- JOHNSON, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO

Capítulo 13

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.13>

El encuentro entre la ciencia de la actividad física y la identidad rural en Tepeaca

IXCHEL REYES ESPEJEL¹

FACUNDO JUAN CARLOS COMBA-MARCÓ-DEL-PONT²

CLAUDIA MAGALY ESPINOSA-MÉNDEZ³

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad

Introducción

El trayecto hacia la escuela telesecundaria representa un tránsito entre realidades distintas. Al alejarse de la ciudad de Puebla hacia la región de Vicente Guerrero, en Tepeaca, el entorno urbano da paso a un paisaje rural caracterizado por tierra, viento y tranquilidad. En este contexto, la educación se sostiene en una pequeña infraestructura de 3 aulas que atienden a 60 estudiantes.

Aunque las condiciones materiales son limitadas, el compromiso de los 3 docentes y el interés de los alumnos evidencian un entorno educativo activo. La organización multigrado exige que cada profesor imparta todas las asignaturas, consolidándose como el principal vínculo entre los estudiantes y el conocimiento.

En este escenario, el acceso a las ciencias de la salud es restringido. La enseñanza de temas como fisiología o nutrición enfrenta las prioridades del contexto. Por ello, la interculturalidad implica no sólo reconocer las particularidades culturales. Sino garantizar el acceso equitativo a conocimientos actualizados y pertinentes. Bajo esta premisa, se desarrolló un

1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

2 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

3 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, claudia.espinosam@correo.buap.mx

proyecto de vinculación Orientado a ampliar las expectativas académicas de los jóvenes. Durante la intervención, la cancha escolar se adaptó como espacio de aprendizaje. Con el objetivo pedagógico de acercar la ciencia y promoción de la salud en comunidades originarias. A través de estaciones rotativas, se promovió una experiencia práctica donde conceptos como el equivalente metabólico (MET's) y el conteo calórico se abordaron de manera dinámica, favoreciendo la comprensión activa de la relación entre salud y actividad física.

Desarrollo

Primero habremos de describir cómo surgió la idea de establecer contacto y acciones con esta población rural y de este nivel educativo, así como su tipo. La idea de establecer contacto y promover acciones orientadas a la inclusión de la ciencia y la interculturalidad en los pueblos originarios, en particular de la región de Vicente Guerrero, en el municipio de Tepeaca en el estado de Puebla, surgió a partir de las reflexiones generadas en el grupo de investigación interdisciplinaria entre enero de 2023 y diciembre de 2025 con el nombre de “Pueblos originarios, su bienestar físico, mental y cultural a lo largo de la vida”, reconocido por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a través de su Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado y la Dirección General de Investigación. Durante diversas reuniones de trabajo del grupo, se identificó la necesidad de fortalecer los vínculos entre la academia y las comunidades originarias, particularmente en contextos donde el conocimiento científico rara vez dialoga de manera directa con los saberes tradicionales. (Delgado & Rist, 2016)

A partir de esta inquietud, tres de los integrantes del grupo reconocieron que la investigación podría contribuir no solo a la generación de conocimiento, sino también a la construcción de espacios de intercambio respetuoso entre distintas formas de comprender la salud, el bienestar y la vida cotidiana.

En este contexto, se propuso establecer acercamientos con habitantes y actores comunitarios de la localidad de Vicente Guerrero, partiendo del contacto inicial con la directora y docentes de la escuela, que más adelante se relata la manera en que sucedió este contacto inicial, a través del que fue posible entender de manera filtrada la dinámica sociocultural y los intereses de esta pequeña comunidad educativa, a manera de una breve iniciativa de colaboración para promover el diálogo intercultural,

respetando los saberes locales y fomentar la participación comunitaria en actividades relacionadas con la ciencia, la salud y el bienestar a lo largo de la vida, confiando en que fuese un primer contacto para ir desarrollando más acciones en la región.

Y entonces, ¿cómo fue la elección y contacto con esta escuela? La elección de la comunidad educativa como espacio de colaboración comunitaria se dio de manera gradual y, en gran medida, a partir de una circunstancia fortuita. Durante las primeras etapas de la generación de ideas sobre qué actividades podría generar el grupo interdisciplinario que se orientaran a la inclusión de la ciencia y la interculturalidad en comunidades cercanas a la Ciudad de Puebla, consideramos la importancia de trabajar en contextos accesibles geográficamente que permitieran establecer un acompañamiento no de una sola vez. En este sentido, la cercanía del municipio de Tepeaca representó una oportunidad favorable para iniciar acciones piloto con comunidades educativas de la región. En este proceso, ocurrió un encuentro casual con una docente una Telesecundaria de la región, quien compartió de manera abierta algunas experiencias relacionadas con las dinámicas educativas de la zona. Durante la conversación, relató diversos aspectos que caracterizaban la vida escolar en esta comunidad, entre ellos los retos asociados a las condiciones sociales y culturales del entorno, así como el interés de estudiantes y docentes por participar en actividades que ampliaran sus horizontes de aprendizaje. Sus comentarios permitieron vislumbrar el potencial de la escuela como un espacio significativo para promover el diálogo entre conocimiento científico y los saberes comunitarios.

A partir de esta interlocución, surgió la iniciativa de establecer un primer contacto formal con la institución a través de su directora, para posteriormente realizar acercamiento con los dos docentes restantes para presentar los objetivos del proyecto y explorar posibilidades de colaboración. La disposición mostrada por esta breve pero muy comprometida planta docente favoreció la construcción de un vínculo inicial con el interés y respeto mutuo para desarrollar actividades educativas activas.

De esta manera, vimos a la telesecundaria como un punto de partida para impulsar acciones de generación y divulgación científica en la región.

Para el desarrollo de las actividades académicas y comunitarias contempladas en este proyecto, los temas que se abordaron fueron definidos a partir de las áreas de conocimiento, la línea de investigación y la experiencia profesional y pedagógica de los investigadores participantes. Desde las primeras reuniones de planeación, los autores del estudio coincidieron

en la importancia de seleccionar contenido que no sólo respondiera a sus campos de especialización, sino que también pudieran resultar pertinentes y comprensibles para estudiantes y miembros de la comunidad escolar.

En este sentido, las propuestas temáticas se estructuraron alrededor de intereses compartidos entre los integrantes del equipo, particularmente aquellos relacionados con la promoción de la salud desde una perspectiva integral. Entre los ejes principales se incluyeron la actividad física para la salud, la alimentación y nutrición, así como diversos enfoques provenientes de las ciencias de la actividad física. Estos temas habían sido abordados previamente por los investigadores en su trayectoria académica, tanto en el ámbito de la investigación como en la docencia universitaria, lo que permitió contar con bases teóricas sólidas y estrategias pedagógicas adaptables a distintos contextos educativos.

De manera complementaria, se consideró fundamental integrar la reflexión sobre los pueblos originarios y su relación con el bienestar físico, mental y cultural. Este enfoque permitió vincular los contenidos científicos con la realidad sociocultural de la región, reconociendo la importancia de valorar los saberes comunitarios y las prácticas tradicionales relacionadas con el cuidado de la salud.

Así la selección de los temas respondió a un proceso reflexivo que articuló experiencia académica, interés investigativo y sensibilidad intercultural, con el propósito de promover un diálogo significativo entre ciencia, educación y comunidad.

Ya en el lugar, fuimos recibidos por la directora del plantel que, dicho sea de paso, también funge como docente del tercer grado. Antes de iniciar las actividades nos brindaron un modesto desayuno, gestos cálidos típicos de la región como muestra de aprecio; una vez finalizado el desayuno, cada profesor/investigador instaló su estación de aprendizaje con mucho entusiasmo.

Para comenzar con la actividad se les invitó a los 60 estudiantes para concentrarse en la cancha. Iniciamos con preguntas detonadoras relacionadas a cómo visualizan su futuro, preguntando de manera individual ante todos ¿a qué te quieres dedicar? A dicho cuestionamiento, las respuestas estuvieron dirigidas en su mayoría a ser amas de casa para ellas o trabajar la tierra en el caso de ellos. También se hizo una lluvia de ideas respecto a lo que pensaban que era la actividad física y en qué consiste una adecuada alimentación. Una vez terminada la sesión de preguntas detonadoras les pedimos que conformaran tres grupos. Cada grupo con 20 integrantes

animados, aunque también tímidos, inició un recorrido de 30 minutos por cada estación.

La estación número de actividad física. Se les explicó brevemente a los participantes qué son y para qué sirven los MET's. Se les mostraron imágenes de distintos tipos de actividades físicas para que ellos “adivinaran” (en realidad estaban analizando dichas imágenes, pero lo mostramos como juego) para que dijeran cuáles son las actividades que gastan más o menos MET's.

La segunda estación tuvo como objetivo de aprendizaje comprender el concepto de caloría y analizar la importancia de la alimentación en el mantenimiento de la salud. Esta estación se colocaron réplicas de alimentos. Se les hizo una breve explicación de lo que es una caloría y la importancia de la alimentación saludable. Después se realizó un juego de elección, en el cual los participantes debían seleccionar uno de dos alimentos del mismo grupo de alimentos presentados en duplas, para generar su propio menú y después contar las calorías que contenía el menú que ellos mismos habían seleccionado.

En la última estación, que fue la tercera, se instaló una pantalla para que se reprodujera la grabación de un videojuego, el cual los participantes debían seguir en la vida real, es decir si el personaje del videojuego corría, los participantes lo hacían en la vida real, si saltaba ellos también, si se agachaba debían ir imitando al videojuego. Al finalizar se les guió para realizar una reflexión sobre la diferencia entre actividad física, ejercicio y deporte, así como una breve conclusión sobre el beneficio que tiene la activación física para la salud, lo cual era el objetivo de aprendizaje.

Ahí, frente a frente con investigadores y expertos en el área, escucharon, preguntaron de manera tímida, imitaron videojuegos en la vida real, hicieron cálculos y descubrieron que la ciencia también habita en el cuerpo. De esta manera se evidenció que la brecha entre la ciencia y la ruralidad se acortó, con lo que se puede ir clarificando que la inclusión comienza cuando llevamos el laboratorio a un patio de tierra y convertimos la curiosidad en un motor de aprendizaje.

Cuando cada alumno concluyó el paso por las tres estaciones, se reunió nuevamente a todos los participantes en un solo grupo para realizar un concurso que duró 15 minutos, el cual consistió en resolver un problema matemático. Se les presentaron los siguientes factores a considerar para generar su propia respuesta:

Actividad física que realizaría hipotéticamente: Boxeo.

Tiempo de duración de dicha actividad hipotética: 30 min

Considerar su propio peso corporal.

Alimento que consumió: Hamburguesa.

Los participantes tuvieron que determinar cuántos MET's consumieron en la actividad de ejemplo, para después relacionarlo con el equilibrio energético al consumir determinado alimento. Lo que sucedió en esta actividad, en la que aplicaron lo visto en las estaciones, fue que la mayoría participaron entusiasmados, otros preferían ayudar a su compañero o compañera y otros pocos prefirieron desistir de participar. El ganador, el primero en resolverlo correctamente, obtuvo un mini tablero de basquetbol, con la idea de seguir motivando a esta joven concurrencia a activarse físicamente.

La actividad finalizó con 15 minutos de las mismas preguntas iniciales, obteniendo respuestas menos tímidas y más variadas respecto a lo que piensan sobre el cuidado de la salud desde la alimentación y la actividad física.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

La experiencia descrita con la telesecundaria permitió observar con claridad cómo los procesos educativos adquieren un significado distinto cuando se desarrollan en contextos rurales y culturalmente diversos, sobre todo en la observación y escucha desde dentro de las mismas. Desde una perspectiva pedagógica, esta intervención no sólo representó una actividad de divulgación científica, sino también un ejercicio de encuentro entre dos formas de comprender el conocimiento: la académica, representada por los investigadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y la comunitaria, expresada en las experiencias, aspiraciones y condiciones de vida de los estudiantes de la Telesecundaria, aderezada por los sabores, olores y colores de sus platillos, así como por la sencillez y calidez humana de la región.

Uno de los primeros elementos que emergieron de la experiencia fue la importancia del contexto como componente fundamental del proceso educativo (Sánchez & Duk, 2022). El relato de la docente de primer contacto evidenció que la escuela opera en condiciones materiales limitadas, con solo tres aulas y una planta docente reducida que asume múltiples responsabilidades pedagógicas. No obstante, lejos de interpretarse únicamente como una carencia estructural, esta realidad permite comprender la

resiliencia del sistema educativo rural y la relevancia de las figuras docentes como mediadores centrales del conocimiento (Paul-Caballero, 2023) En este escenario, la escuela se configuró como un espacio de resistencia cultural y social, donde el aprendizaje ocurre en medio de desafíos estructurales, pero también de fuertes vínculos comunitarios.

Desde el punto de vista pedagógico, la intervención mostró la pertinencia de utilizar estrategias de aprendizaje activo (Castillo Rosas & Cabral Rosetti, 2022) para acercar contenidos científicos a estudiantes que, en muchos casos, tienen escaso contacto con las ciencias de la salud o con conceptos provenientes de las ciencias de la actividad física. La decisión de transformar la cancha escolar en un laboratorio vivo constituyó un acierto metodológico desde nuestro punto de vista, ya que permitió trasladar el conocimiento abstracto a experiencias corporales y lúdicas. La dinámica de estaciones rotativas favoreció la participación, la curiosidad y el aprendizaje situado, al tiempo que contribuye a romper con la lógica tradicional de pensar que solo se aprende de la enseñanza expositiva.

Este enfoque resultó especialmente significativo en un contexto donde el acceso a la ciencia suele percibirse como distante o ajeno. Al integrar los conceptos antes mencionados mediante juegos, imágenes y movimiento corporal, se logró traducir el lenguaje científico a formas comprensibles y cercanas para los estudiantes. De esta manera, la actividad permitió evidenciar que la ciencia no es exclusivamente un conocimiento reservado a los espacios universitarios o a los laboratorios especializados, sino una herramienta que puede comprenderse y apropiarse a partir de la experiencia cotidiana del propio cuerpo.

Otro aspecto relevante fue la dimensión intercultural de esta experiencia, que partió del reconocimiento de que la comunidad rural posee saberes propios sobre el cuidado de la salud, la alimentación y el trabajo físico, muchos de los cuales se transmiten a través de la vida familiar y comunitaria. En este sentido, el objetivo no consistió en sustituir estos conocimientos por perspectivas académicas, sino en generar un diálogo entre ambos. La interculturalidad, en este caso, se manifestó como un proceso de mediación pedagógica donde el conocimiento científico se presentó de manera respetuosa y contextualizada.

Un momento particularmente revelador fue la actividad inicial en la que se preguntó a los estudiantes sobre sus aspiraciones futuras. Las respuestas predominantes - relacionadas con el trabajo agrícola o con el rol doméstico- reflejaron la fuerte influencia del contexto sociocultural en la construcción de expectativas educativas y profesionales. Desde una mira-

da crítica, este episodio permitió reconocer que el acceso al conocimiento científico no solo depende de la disponibilidad de contenidos educativos, sino también de las oportunidades simbólicas que los jóvenes perciben en su entorno.

En este sentido, esta intervención tuvo un valor formativo que trascendió la transmisión de información sobre la actividad física o nutrición. Al interactuar directamente con investigadores universitarios, los estudiantes pudieron visualizar otras trayectorias posibles dentro del mundo del conocimiento y la educación superior. Aunque este contacto fue breve, representó un primer paso para ampliar el horizonte de posibilidades educativas en un contexto donde la continuidad académica suele enfrentar múltiples barreras estructurales, ideológicas y económicas.

Desde una perspectiva crítica, también es necesario reconocer que este tipo de actividades, cuando se realizan de manera puntual o aislada, pueden tener un impacto limitado si no se acompañan de procesos de planeación, seguimiento y colaboración diversa a largo plazo. La experiencia mostró el potencial de vinculación universitaria con comunidades rurales, pero también evidenció la necesidad de construir programas sostenidos que fortalezcan el acceso al conocimiento científico en estos contextos. La continuidad de estas iniciativas permitiría consolidar redes de colaboración entre comunidades, centros educativos de diferentes niveles, desde educación inicial, básica y superior, así como entre sus docentes, favoreciendo procesos educativos más equitativos.

Finalmente, esta experiencia puso de manifiesto que la inclusión científica no depende exclusivamente de recursos tecnológicos o infraestructura especializada, sino de la capacidad pedagógica para traducir el conocimiento a experiencias significativas. Cuando la ciencia se acerca a los temarios, se adapta a los contextos culturales y se convierte en una práctica vivencial, deja de ser un discurso distante y se transforma en una herramienta de comprensión del propio cuerpo y de la vida cotidiana. En este sentido, la intervención en la comunidad de Vicente Guerrero evidenció que el diálogo entre universidad y comunidad puede construirse en un puente pedagógico capaz de reducir brechas educativas y fortalecer la relación entre ciencia, cultura y bienestar.

Lecciones aprendidas

La telesecundaria que visitamos nos dejó una certeza fundamental, la escuela rural no es solo un edificio de tres aulas, es un espacio de resistencia cultural y social. En esta comunidad de Tepeaca descubrimos que la verdadera inclusión no consiste únicamente en llevar conocimiento, si no permitir que la ciencia dialogue con los saberes comunitarios. Entendimos que el conocimiento científico debe ser un derecho accesible, pero solo cobra sentido cuando se presenta de manera respetuosa y adaptada al contexto de quienes habitan el territorio.

Uno de los mayores desafíos, pero a la vez un gran acierto, fue la pertinencia de los contenidos. Aprendimos que no basta con ser expertos en salud a través de la actividad física y nutrición, la clave pedagógica reside en traducir esa especialización en algo significativo para el estudiante. Al integrar temas de salud física con las costumbres locales de actividad física y alimentación, logramos que la nutrición y la fisiología no fueran conceptos ajenos, si no herramientas para comprender su propia realidad. La interculturalidad se manifestó como un proceso donde el bienestar físico se vincula con la identidad del propio pueblo originario.

En este escenario, la cancha escolar dejó de ser un simple espacio de recreo para convertirse en un laboratorio vivo. Esta adaptación metodológica fue decisiva, trasladar el conocimiento abstracto de los MET's y las calorías a experiencias corporales lúdicas permitió que los jóvenes sintieran la ciencia. Esta interacción borró por un momento las jerarquías académicas, uniendo la rigurosidad de la academia con la riqueza de la experiencia comunitaria.

Esta vivencia nos enseñó que la ciencia no es un saber reservado para los laboratorios especializados o las grandes universidades, es una herramienta que la comunidad puede y debe apropiarse desde su cotidianidad. Reconocimos que la comunidad rural ya posee saberes profundos sobre el cuidado de la salud física, trasmitidos de generación en generación. Nuestra labor no fue sustituir esos saberes, más bien generar una reflexión donde ambos se fortalecieran. Comprendimos que la inclusión científica no depende de grandes infraestructuras tecnológicas, si no de la capacidad pedagógica de convertir lo complejo en una experiencia con sentido.

Finalmente, este relato no estaría completo sin expresar nuestro profundo agradecimiento a los pilares de esta experiencia, los docentes, los

padres de familia y, de manera muy especial, a los alumnos de la telesecundaria. Su entusiasmo y apertura para cuestionar y aprender nos recordaron que la labor docente y la investigación encuentran su mayor propósito cuando se ponen al servicio de los sueños de la juventud. Su participación no solo fue el motor de este programa, si no la prueba de que cuando se abren los canales adecuados, el diálogo entre ciencia y comunidad es capaz de atravesar horizontes.

Referencias

- CASTILLO Rosas, A., & Cabral Rosetti, L. G. (2022). Modelo dinámico del aprendizaje activo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13(13), e1552. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1552
- DELGADO, F., & Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. *University of Bern*. <https://doi.org/10.7892/boris.91492>
- PAUL Caballero, R. (2023). La tradición, la ruptura y la continuidad de la educación rural en el espacio iberoamericano. *Boletín Redipe*, 12(2), 114–130. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i2.1937>
- SÁNCHEZ Fuentes, S., & Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

Capítulo 14

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.14>

Los juegos tradicionales como medio para favorecer la inclusión en una primaria indígena

GUADALUPE DEL ROSARIO MARTÍNEZ-AGUILERA¹

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad

Introducción y contextualización

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM) actual planteamiento curricular que estableció la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, la interculturalidad, la inclusión, la igualdad de género, entre otros ejes articuladores contribuyen a contextualizar, relacionar los contenidos, favorecer la vinculación con la comunidad y contribuir al desarrollo integral de las y los alumnos bajo un enfoque humanista (SEP, 2022). Diversos estudios muestran que, específicamente en los contextos rurales e indígenas, la vida comunal, la relación con la naturaleza y las prácticas locales constituyen experiencias de aprendizaje que permiten a las y los alumnos a desarrollar distintas habilidades significativas para su vida diaria (Night y Bertely, 2018; Sartorello, 2024).

Bajo esta perspectiva, esta narrativa tiene como propósito reflexionar sobre cómo los juegos tradicionales pueden convertirse en un medio para favorecer la inclusión en la clase de educación física. Esta experiencia docente se sitúa en una escuela primaria bilingüe de la comunidad xi'uiy de la región sur en el municipio de Santa Catarina en el estado de San Luis Potosí. La intervención pedagógica se desarrolló con 20 estudiantes de 5° grado de la primaria de septiembre a febrero del ciclo escolar 2024-2025.

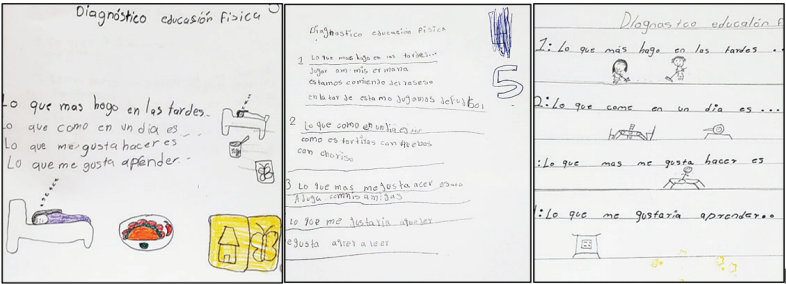
En esta región hay tradiciones y prácticas características de la comunidad. Por ejemplo, las mujeres realizan artesanías de palma, se dedican

¹ Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, San Luis Potosí, maguiler_a_gpe@hotmail.com

al hogar, cocinan y son amas de casa, mientras que los varones, trabajan como albañiles, hacen agricultura o crían animales (Martínez Aguilera, 2023a). Aunque existen actividades como el trabajo en la milpa que tanto mujeres como hombres realizan, en cuanto a los roles de género existe participación diferenciada. El mes de los tamales en noviembre, los rituales como las Danzas del Mitote o de la Malinche son otras prácticas que expresan identidad cultural de la comunidad xi'iuy.

Consciente de la importancia de reconocer el contexto cultural y comunitario que enmarca mi práctica docente como educadora física, al inicio del ciclo escolar 2024-2025 realicé el diagnóstico como un primer paso para la construcción del plan analítico. Este diagnóstico fue integral, se exploró sus saberes previos mediante preguntas sobre qué entendían por habilidades motrices, qué habían aprendido anteriormente en educación física y qué actividades realizaban en su vida cotidiana (ver figura 1). Aunado a ello, indagué sobre lo que les gustaría aprender en la clase, sus hábitos alimenticios y aquello que más les gustaba realizar con el fin de identificar el vínculo que podría realizar con el contenido seleccionado y su realidad socio-comunitaria.

Figura 1. Diagnóstico de educación física al inicio del ciclo escolar.



Fuente propia.

Además, diseñé un circuito de habilidades motrices para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes y mediante otra estrategia didáctica como juegos modificados (Dávila Sosa, 2020), observé la manera en que los alumnos interactuaban y se relacionaban entre sí y las actitudes y valores que expresaban mediante el juego.

En el plano conceptual, un gran porcentaje de los alumnos no recordaron el significado de habilidades motrices y otros conceptos relacionados con la clase de educación física, además de no identificar juegos tra-

dicionales. En tanto, en el plano procedimental, en habilidades motrices como lanzar, correr, atrapar, saltar, entre otras, el 7% de los alumnos se encontraba en un nivel insuficiente, 73% en básico y 20% en satisfactorio. Por otro lado, en el rubro de valores y actitudes, se identificó que las niñas eran relegadas en los juegos, participaban en menor medida y tanto niñas y niños no querían trabajar en equipos mixtos, situaciones que mostraban que las dinámicas de género presentes en la comunidad se reproducían en el contexto escolar.

Ante este panorama, mi intervención docente se orientó en favorecer las habilidades motrices y seleccionado los juegos tradicionales como medio para fortalecer dichas posibilidades en el alumnado al mismo tiempo de promover y fortalecer la igualdad de género e inclusión en coherencia con los ejes articuladores de la NEM.

Desarrollo

Desarrollé mi práctica docente a partir de secuencias didácticas. Los juegos y rondas tradicionales fue la principal estrategia didáctica en el que se sustentó mi intervención, aunque también se aplicaron circuitos de acciones motrices y algunos juegos de persecución (Dávila Sosa, 2020). Durante la sesión mediante el estilo de enseñanza del descubrimiento guiado preguntas como ¿De qué manera puedo lanzar la pelota? ¿De qué otra manera me puedo desplazar hacia mi compañero? ¿Qué habilidad necesito para poder girar el trompo? Entre otras, intenté favorecer que niñas y niños reconocieran e identificaran distintos tipos de habilidades motrices y su importancia a través de las sesiones.

Juegos tradicionales como canicas, trompos, baleros, saltar la cuerda, congelados, lobo lobito, la rueda de san miguel, entre otros se practicaron en las clases de educación física y a partir de la variabilidad de la práctica los alumnos modificaron reglas y maneras de jugarlos en distintos contextos como en su casa o lugares de la comunidad. Mientras que hacer circuitos de acción motriz favorecía en que los alumnos pusieran a prueba su desempeño en actividades específicas. Aunado a ello, utilicé diversos materiales convencionales como conos, aros, cuerdas y algunos reciclados como cajas, botellas, entre otros. Algunas evidencias de mi práctica docente se pueden observar en la siguiente figura número dos.

Figura 2. Evidencias de las sesiones de educación física



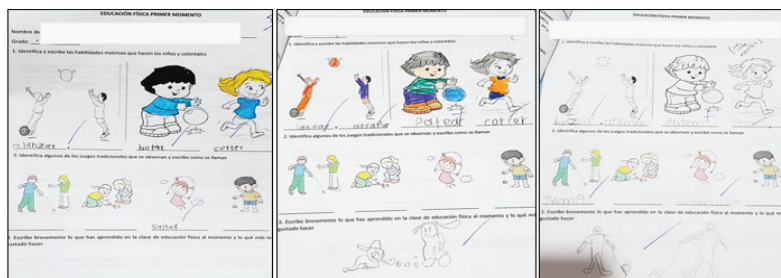
Fuente propia.

Durante las sesiones, reflexionar sobre qué son los juegos tradicionales relacionando lo del contexto de su comunidad propiciaba a que los alumnos reconocieran porque es importante seguirlos practicando y valorarlos. Por ejemplo, ¿Qué tradiciones hay en la comunidad? ¿Qué significa que algo sea tradicional? Durante las primeras sesiones de la secuencia sentí preocupación de que los juegos tradicionales les resultaran aburridos o no fueran tan atractivos para ellos, me involucraba en los juegos para que ellos vieran que yo me estaba divirtiendo y que yo como mujer también podía tener la capacidad de aprender a jugar algunos juegos que resultaban complicados como bailar el trompo. Esta preocupación se fue reduciendo cuando ellos expresaban que querían seguir jugando, las niñas participaban de manera activa y en igualdad de condiciones y la convivencia en el grupo parecía fortalecerse.

En la evaluación del primer momento en el mes de noviembre (ver figura tres), se observó que los alumnos comenzaban a identificar con mayor claridad las habilidades motrices y el nombre de algunos juegos tradicionales que se practicaron aunque no de manera contundente, además, seguí tomando en cuenta sus intereses y en el apartado donde se les preguntaba qué era lo que les gustaba hacer en la clase, los alumnos opi-

naron que querían seguir aprendiendo a jugar trompo, canicas y juegos como los que habíamos estado practicando.

Figura 3. Evidencias sobre la evaluación realizada en el primer momento del ciclo escolar, noviembre 2024.



Fuente propia.

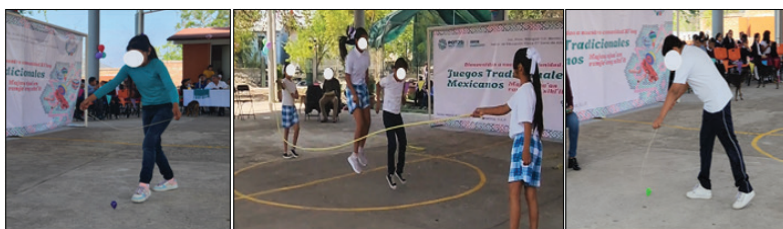
A partir de estos resultados, tomé la decisión de continuar para el segundo periodo del ciclo escolar con el mismo objetivo y propuesta didáctica. Aunque esta decisión nuevamente me preocupó porque creía que perderían el interés de seguir practicando juegos tradicionales, por lo que en algunas actividades intenté elevar la dificultad y que aprendieran por ejemplo nuevos trucos con el trompo, el balero o que en otros juegos como saltar la cuerda o de persecución se hicieran variantes elevando la complejidad.

La retroalimentación y el diálogo también se fortaleció con actividades de indagación que realizaron con sus papás y hermanos sobre los juegos que ellos practicaban cuando eran niños. De esta manera los alumnos identificaron y reconocieron que existían juegos tradicionales en su comunidad como las muñecas, carritos y el juego de Kameung [en lengua xi-iuy], que es un juego parecido a las “Traes” en el que los niños hacen una bola de papel o basura y al pegarles a sus compañeros ellos tienen que perseguir a los demás para pegarles con la misma bola de papel. Aunque para ellos no era un juego tradicional a partir de lo que aprendieron en educación física comenzaron a identificar que el Kameung tiene las características de ser uno.

Para finales del mes de enero del 2025, los alumnos fueron invitados a participar en el “Concurso de Juegos Tradicionales” actividades promovidas por el Departamento de Educación Física de la Secretaría de Educa-

ción del Gobierno del Estado. Los niños y niñas que desearon participar lo hicieron en la etapa eliminatoria de zona. El evento se realizó como sede en nuestra escuela y colaboraron, madres y padres de familia, directivos, supervisores y alumnos. Participaron en salto de cuerda individual femenino, varonil, en equipo, en el juego de balero y trompo varonil y femenino, demostrando sus habilidades y capacidades motrices que habían fortalecido en la clase como se observa en la figura cuatro siguiente.

Figura 4. Concurso Estatal de los Juegos Tradicionales en su etapa de zona.



Fuente propia.

Como resultado, los niños de la primaria ganaron el concurso en el juego de trompo, salto de cuerda y balero y clasificaron a la etapa regional del concurso. Aunque también en las clases se practicó el yoyo en este juego ningún alumno o alumna se animó a participar. Para finalizar febrero, se realizó la evaluación del segundo momento, en la cual se les presentaron preguntas sobre que eran los juegos tradicionales, identificar los juegos tradicionales que se mostraban mediante unos dibujos y la combinación de habilidades que se ponen a prueba en ellos. Es decir, fue una prueba escrita parecida a la del primer momento, pero a la que se le agregaron otro tipo de preguntas para que los alumnos pudieran expresar lo aprendido dándole esa continuidad a lo visto anteriormente (ver figura 5).

Figura 5. Evidencias sobre la evaluación realizada en el segundo momento del ciclo escolar, febrero 2025.

The figure displays three student worksheets, each with a header section and a main body of handwritten responses. Each worksheet includes a small illustration of children playing traditional games.

Worksheet 1 (Left):

- 1. Todas son habilidades motrices ejemplo: Salto, El Giro, El Correo, El Correo.
- 2. En el juego de "Quemados" utilizo una combinación de habilidades motrices que se hacen en el juego: Correr y saltar a la vez.
- 3. Escribo los nombres de los juegos tradicionales mexicanos: Lanza, Caperos, Salto de cuerda, Yo-Yo.
- 4. Con las propias palabras ¿Qué son los juegos tradicionales? Los juegos tradicionales son juegos que nuestros abuelos lo jugaban alguna vez, los juegos que nuestros abuelos lo jugaban alguna vez.
- 5. ¿Qué te gustaría aprender a hacer en la clase de educación física? Correr y saltar a la vez, con amigos, en equipo.
- 6. ¿Cómo evalúas tu desempeño en la clase? Bueno, porque la maestra nos enseñó a jugar, hacer muchas cosas nuevas en equipo.

Worksheet 2 (Middle):

- 1. Todas son habilidades motrices ejemplo: Salto, El Giro, El Correo, El Correo.
- 2. En el juego de "Quemados" utilizo una combinación de habilidades motrices que se hacen en el juego: Correr y saltar a la vez.
- 3. Escribo los nombres de los juegos tradicionales mexicanos: Lanza, Caperos, Salto de cuerda, Yo-Yo.
- 4. Con las propias palabras ¿Qué son los juegos tradicionales? Los juegos tradicionales son juegos que nuestros abuelos lo jugaban alguna vez, los juegos que nuestros abuelos lo jugaban alguna vez.
- 5. ¿Qué te gustaría aprender a hacer en la clase de educación física? Correr y saltar a la vez, con amigos, en equipo.
- 6. ¿Cómo evalúas tu desempeño en la clase? Bueno, porque la maestra nos enseñó a jugar, hacer muchas cosas nuevas en equipo.

Worksheet 3 (Right):

- 1. Todas son habilidades motrices ejemplo: Salto, El Giro, El Correo, El Correo.
- 2. En el juego de "Quemados" utilizo una combinación de habilidades motrices que se hacen en el juego: Correr y saltar a la vez.
- 3. Escribo los nombres de los juegos tradicionales mexicanos: Lanza, Caperos, Salto de cuerda, Yo-Yo.
- 4. Con las propias palabras ¿Qué son los juegos tradicionales? Los juegos tradicionales son juegos que nuestros abuelos lo jugaban alguna vez, los juegos que nuestros abuelos lo jugaban alguna vez.
- 5. ¿Qué te gustaría aprender a hacer en la clase de educación física? Correr y saltar a la vez, con amigos, en equipo.
- 6. ¿Cómo evalúas tu desempeño en la clase? Bueno, porque la maestra nos enseñó a jugar, hacer muchas cosas nuevas en equipo.

Fuente propia.

En esta autoevaluación que realicé me sentí más satisfecha del desempeño que evidenciaron, los alumnos identificaron de mejor manera distintas habilidades, su combinación, los nombres de juegos tradicionales, expresaron reflexiones sobre la importancia de seguirlos realizando, algunos niños escribieron que debían seguir practicando trucos en el trompo, que aprendieron a saltar la cuerda, que lograron trabajar en equipo, entre otros aprendizajes de los que me sentí orgullosa de que adquirieran a través de la práctica y constancia.

Dado los resultados de la segunda evaluación y estando satisfecha con los aprendizajes adquiridos en los alumnos, para el tercer periodo del ciclo escolar, di paso a trabajar otro contenido relacionado al pensamiento estratégico a partir de juegos modificados. No obstante, continué seleccionando algunos de los juegos tradicionales en mis planeaciones para no dejar de promoverlos en los niños y niñas y les seguí proporcionando los insumos para que continuaran practicándolos, dado que un par de alumnos lograron llegar hasta la etapa estatal del Concurso que se celebró en el mes de mayo ya en el tercer periodo del ciclo escolar. Me sentí satisfecha y contenta porque los alumnos continuaron seleccionando juegos tradicionales como actividades que realizaban en los tiempos libres del horario escolar.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

Como reflexiones pedagógicas de esta experiencia puedo mencionar que, sin duda los alumnos fortalecieron aprendizajes concierne a la clase de la educación física; no solo se limitó a que favorecieran aspectos de su competencia motriz como propósito fundamental de la educación física (SEP, 2023), sino que, aunado a ello, aprendieron juegos tradicionales que anteriormente no habían tenido la experiencia de practicar dado que en muchas partes de México se están perdiendo estas tradiciones lúdicas.

Además, en la intervención, los alumnos vincularon las características socio-culturales de su comunidad con la parte lúdica, reafirmando que la práctica de los juegos tradicionales ayuda a fortalecer la identidad cultural como se ha evidenciado en otros estudios (Ardilla-Barragán, 2022; Martínez, 2023b; Taro y Pincay, 2023) y que la participación tanto de niñas como de niños durante los juegos tradicionales promueve la equidad, favorece la inclusión y de manera específica la igualdad de género como se ha comprobado en otros trabajos de investigación (Lafuente et. al., 2024; Martínez-Aguilera, et. al., 2024).

Considero que, respecto a estas estrategias didácticas seleccionadas, faltó en mi práctica introducir más juegos tradicionales y no los más conocidos o comunes, así ellos pudieran tener un bagaje mucho más grande y no fuera tan repetitivo practicar los mismos juegos. Aunque por una parte esto sirvió para que los niños dominaran, en particular bailar el trompo o saltar la cuerda, que solo es posible con la práctica constante, por poner un ejemplo, es importante ofrecerles una variedad de propuestas y que ellos puedan en sus tiempos libres y acorde a su contexto adaptar los que a ellos más les gusten. Además, como lo menciona Escudero et. al., (2025), está la evidencia que combinar juegos tradicionales con algunos juegos modernos es mucho más efectivo y responde tanto a las necesidades educativas y culturales como los intereses tecnológicos de los alumnos.

En ese sentido, un área de oportunidad que considero debo de fortalecer e integrar en mis próximas intervenciones es la participación de las madres y padres de familia, dado que, a pesar de que se les hizo la invitación a presenciar el Concurso de Juegos Tradicionales en la etapa de zona, como tal su participación fue de observadores. Me parece fundamental también involucrarlos en los procesos de evaluación formativa dado que tampoco tuvieron participación en este proceso por lo que es algo que deseo realizar en mis futuras propuestas didácticas.

Considero un acierto que la autoevaluación haya sido la manera en la que los alumnos expresaron sus conocimientos puesto que a partir de las preguntas abiertas en las pruebas escritas ellos pudieron reflexionar libremente y relatar sus impresiones y aprendizajes. Lo anterior, también es una manera de favorecer la inclusión en el aula, puesto que el tiempo de retroalimentación o el diálogo oral que solemos hacer en la sesión no es suficiente para garantizar la participación de todos los alumnos y alumnas. Por ejemplo, cuando se atravesó la temporada invernal y no pudimos hacer actividad física al exterior, las actividades implementadas dentro del aula fueron enfocadas a realizar dibujos sobre los juegos que practicamos, vimos videos sobre otros juegos tradicionales para fortalecer el tema, los niños elaboraron cartas donde expresaban sus impresiones, emociones y aprendizajes, es decir, hubo una variedad de actividades y maneras de plasmar lo aprendido atendiendo a la diversidad.

De esta manera es importante comprender que las propuestas que como docentes realizamos no deben concebirse como acciones aisladas en el tiempo, sino que deben ser procesos que requieren continuidad y seguimiento para consolidar aprendizajes. Esto se evidenció en las reflexiones y decisiones derivadas de la evaluación del primer momento dado que consideré que aún no se conseguía el objetivo planteado y que aún los aprendizajes no estaban consolidados. Aunado a que los alumnos expresaron el deseo de seguir practicando los juegos que estábamos realizando fue que se tomó la decisión de continuar la propuesta didáctica para el segundo periodo del ciclo escolar.

A partir de ello, reflexiono que esta experiencia permitió poner en práctica la autonomía docente que propone el Plan de Estudio (SEP, 2022), al reconocer la necesidad de ajustar y dar continuidad a la propuesta didáctica según los procesos de aprendizaje, intereses y necesidades del grupo, al tomar decisiones pedagógicas a partir de la realidad socioeducativa con el propósito de favorecer la consolidación de los aprendizajes.

Reflexión final

La experiencia originada de esta intervención docente de educación física en el nivel primaria confirma que esta asignatura, en el marco de la NEM, puede trascender la enseñanza de habilidades y capacidades motoras cuando se vincula con el contexto cultural de las y los niños, sobre todo cuando el proceso de elaboración del plan analítico se realiza a partir

de la evaluación diagnóstica de manera integral, proceso que permite a las y los docentes identificar las necesidades e intereses de los niños y niñas.

Uno de los aprendizajes más significativos de esta intervención fue comprender que la inclusión como uno de los ejes articuladores propuestos en el curriculum no solo debe de escribirse o plasmarse como requisito expreso en una planeación, sino que de verdad con decisiones y estrategias se desarrolle en la práctica. El uso de juegos tradicionales, por ejemplo, favoreció indudablemente la disminución de las desigualdades de género y que, a partir de otros aspectos didácticos como el estilo de enseñanza, la variabilidad de la práctica, la evaluación formativa se promueve la inclusión y la autonomía transformando las interacciones de las y los alumnos.

Como señala la SEP (2023), la educación física aporta experiencias significativas en el alumnado favoreciendo su desarrollo integral, no obstante, dichas experiencias solo adquieren sentido cuando la práctica docente se sustenta en un proceso analítico y reflexivo que permite contextualizar no solo el contenido sino toda la intervención pedagógica. Para ello, los profesores de educación física deben tener una actitud crítica respecto a la labor que realizamos tanto en el plano didáctico como pedagógico.

En este sentido, los profesores de educación física deben contar con una amplia capacidad para comprender y percibir el contexto escolar y comunitario, con el propósito de favorecer una enseñanza situada y significativa, dejando atrás prácticas desvinculadas de la realidad de la comunidad. Esto cobra especial relevancia en contextos rurales e indígenas, donde aún prevalecen problemáticas como la marginación social, la pérdida de las lenguas maternas, la desigualdad de género y el rezago escolar, desafíos que atraviesan la vida escolar y comunitaria, y frente a los cuales la educación física tiene el potencial de incidir mediante prácticas pedagógicas inclusivas, interculturales y humanistas.

La educación física puede constituirse como un eje articulador de experiencias formativas que además de favorecer la competencia motriz es una práctica educativa con sentido social capaz de responder a las necesidades y realidades de las comunidades rurales e indígenas favoreciendo procesos de inclusión, identidad comunitaria y transformación social.

Referencias

- ARDILA-BARRAGÁN, J. N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*. 8 (1), 1-10 <http://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2152>
- DÁVILA Sosa, M. (2020). *Estrategias didácticas en educación física*. Ciudad de México: Trillas.
- ESCUADERO A., L. O, Orozco O., A. D., Salazar T., J. N., y Borja U., C. R. (2025). Los Juegos Tradicionales y Modernos como Herramientas para Fortalecer las Habilidades Motrices Básicas. *Revista Científica*, 10 (37), 113-132. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.37.5.113-132>
- LAFUENTE F., J. C., Díaz-Tejerina, D., Uriá-Valle, P. y Fernández-Río, J. (2024). Los juegos tradicionales: herramienta de inclusión en la formación de futuros docentes de Educación. *Retos*, 54, 561-567. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.101856>
- MARTÍNEZ-AGUILERA, G., Torres Aguilar, X., y De la Torre Cárdenas, A. E. (2024). Educación Física inclusiva. Una propuesta de práctica docente que promueve la igualdad de género en el contexto indígena. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54 (3), 283-306. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.649>
- MARTÍNEZ Aguilera, G. R. (2023a). La expresión de la educación física en la vida diaria de niños xi-uy en San Luis Potosí. En Memoria Electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0915.pdf>
- MARTÍNEZ Aguilera, G. R. (2023b). La clase de educación física como medio para fortalecer el conocimiento de la diversidad cultural. *Memoria Electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1, 1-13. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/2093.pdf>
- NIGH, R. y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 9, 16, 1-22. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003

- SARTORELLO, S. C. (2024). Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas Saberes, haceres, decires, sentires y valores. *Perfiles Educativos*, 185, 25- 45- <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2024.185.61660>
- SEP (2023). *Anexo. Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana 30 de junio de 2023*. Ciudad de México: SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana.pdf>
- SEP (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Ciudad de México: SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- TARO, J. y Pincay S., M. A. (2023). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para afianzar la identidad cultural en educación primaria. *Warisata - Revista De Educación*, 5 (15), 38–52. <https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.9>

Capítulo 15

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.15>

En voz propia: una experiencia de inclusión y transformación en la Facultad de Artes

ATZIMBA ELENA NAVARRO MOZQUEDA¹

ILIANA MARÍA LÓPEZ MORALES²

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad.

Introducción y contextualización

Fue afortunado el día en que la comunidad de la Facultad de Artes abrió sus puertas —y su mirada— a las estudiantes con discapacidad intelectual, provenientes del Centro de Atención y Calidad de Vida A.C. (CALI), asociación civil dedicada a la formación y acompañamiento de personas con discapacidad intelectual, a través del proyecto Contigo en la UAQ, de la Universidad Autónoma de Querétaro, formalizando en el año 2022 en la Facultad de Artes un convenio de colaboración. Aquel inicio no se anunció con grandes ceremonias, pero transformó silenciosamente los pasillos, las aulas y las formas de enseñar. Ellas comenzaron a habitar los espacios universitarios acompañadas de sus docentes, personas incansables y comprometidas que día a día acompañan a este grupo y que han tenido un papel fundamental en el desarrollo de esta experiencia. Con su presencia cotidiana en la Facultad de Artes, se hizo visible algo que muchas veces se nombra en los documentos institucionales, pero pocas veces se vive con plenitud: la inclusión como experiencia compartida.

Desde el primer día, dejaron de ser invitadas para convertirse en estudiantes. Transitaron los corredores con curiosidad genuina, ocuparon sus lugares en las aulas con la naturalidad de quien sabe que pertenece ahí, y tejieron vínculos con sus compañeras y compañeros desde la empatía, la honestidad y el respeto. Ese gesto cotidiano cuestionó, sin discursos

1 Universidad Autónoma de Querétaro, atzimba.elena.navarro@uaq.mx

2 Universidad Autónoma de Querétaro

grandilocuentes, la antigua premisa sobre quién puede ser artista y quién no. La comunidad universitaria comenzó entonces a comprender que la pedagogía en las artes no se transforma únicamente con nuevos planes de estudio, sino con nuevas presencias que interpelan nuestras prácticas.

La presente narrativa pedagógica tiene como objetivo visibilizar y dejar un testimonio en voz de las protagonistas, de una acción de inclusión educativa y atención a la diversidad, llevada a cabo en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, dentro del eje temático de inclusión, diversidad e interculturalidad, como una acción positiva que coloca en el centro, la transformación de la práctica pedagógica en favor del fomento de una educación más inclusiva que amplíe los alcances de la educación artística. Para ello, se han seguido estrategias metodológicas de observación participante como docente de la propia experiencia con el grupo de estudiantes con discapacidad intelectual y se han recogido sus propios testimonios en entrevistas, invitando a la escritura de esta experiencia a la coautora participante, para dar cumplimiento cabal al objetivo de dar voz a través de ella a las protagonistas de la experiencia.

En ese sentido, y para fortalecer los fundamentos de este relato se abordan a continuación algunos aspectos teóricos de la educación inclusiva, así como el marco legislativo de lo internacional y lo local.

Tomando en cuenta que, la educación inclusiva parte del reconocimiento de que cada persona es única, con características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintas. No se trata de integrar a quien es diferente a una estructura rígida, sino de flexibilizar el sistema educativo para responder a la diversidad. En el ámbito artístico, esta premisa adquiere una fuerza particular: el arte es, por naturaleza, expresión de múltiples formas de ser y estar en el mundo.

La autora y autores Lizcano-Gómez, et al. (2022) puntualizan, que:

La inclusión escolar se conceptualiza como autodescripción inclusiva, y distinguen seis dimensiones clave en este tipo de educación: enseñanza para el aprendizaje de todos, construyendo comunidad inclusiva, diseño curricular para la diversidad, políticas escolares para la diversidad, prácticas de inclusión en la escuela y desarrollo de cultura para la inclusión; estas dimensiones se agruparon en tres nuevos factores, nombrados prácticas pedagógicas, culturas inclusivas y políticas inclusivas. (p. 104)

Siguiendo a estos autores la experiencia planteada se encuadra dentro de las prácticas pedagógicas atendiendo al menos 3 de las dimensiones mencionadas: construyendo comunidad inclusiva, políticas escolares para la

diversidad y la prácticas de inclusión en la escuela favoreciendo el desarrollo de cultura para la inclusión.

En ese mismo tenor, se refiere en el *Marco de la UNESCO para la educación cultural y artística* de la UNESCO (2024) que:

La cultura y las artes, nutriéndose de la diversidad de expresiones culturales, enriquecen y revitalizan la educación, ofreciendo a todo tipo de alumnos, incluidos los que están en situación de vulnerabilidad, los medios para expresar su humanidad y acceder a todo un abanico de formas de expresión y de modos de pensar, conocer, ser y hacer. (p.3)

Desde esta perspectiva, entendemos que el arte no es un complemento decorativo del currículo, sino un medio para expresar su humanidad, fortalecer su autoconfianza y ampliar sus formas de conocer, pensar y habitar el mundo, un espacio privilegiado para el desarrollo cognitivo, social y emocional. “Como una forma de sentir la vida y sensibilizarse ante el mundo de los niños, creando mejores seres humanos por el hecho de permitir expresar su mundo interior” (Gómez y Bohórquez, 2021, p.7).

En este horizonte, surge la experiencia educativa que articula a docentes de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro de diversas disciplinas artísticas con estudiantes con discapacidad intelectual del Centro de Atención y Calidad de Vida A.C. (CALI). Este convenio emanado de la iniciativa de docentes investigadores de la Facultad de Artes, y alineado con el eje transversal del Modelo Educativo Universitario (MEU), fue el inicio de una relación pedagógica que buscó transformar el concepto de inclusión en una práctica viva, significativa y cotidiana en las aulas, ampliando el paradigma de la enseñanza universitaria del arte como estrategia transversal y el derecho para la formación de la vida autónoma de personas con discapacidad intelectual.

Esta experiencia pedagógica, no solo abrió espacios físicos, sino imaginarios, sensibilidades y convicciones, para que la inclusión deje de ser un ideal abstracto y pueda convertirse en una experiencia encarnada en cuerpos, voces y miradas que, reconfiguraron la vida de toda una comunidad universitaria.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

El programa se concibe desde un paradigma multi y transdisciplinario, con el objetivo de brindar a las estudiantes con discapacidad intelectual la experiencia plena de la vida universitaria, favoreciendo el desarrollo de

competencias socioemocionales y habilidades artísticas, al tiempo que se favorece su integración a la comunidad y así a la sociedad.

Desde el inicio el reto fue comprender que la inclusión no puede reducirse a permitir el acceso a ciertas asignaturas, el tener una figura de oyente o permitir el acompañamiento de un docente guía. Fue necesario diseñar un entramado pedagógico que atendiera distintas dimensiones del desarrollo personal, social y académico. Por ello, el programa se estructuró en tres vertientes que ofrecieran un desarrollo integral en competencias artísticas y que pudiera a la vez desarrollarse al margen de los diferentes programas educativos de licenciatura que ofrece la institución, brindando una experiencia universitaria integral.

La primera vertiente se centró en la formación socioemocional y el bienestar a través del arte. En ella intervienen psicopedagogos del Centro de Atención y Calidad de Vida (CALI), en conjunto con docentes de la Facultad de Artes, esta acción integró asignaturas diseñadas exprofeso para el proyecto, enfocadas en desarrollar habilidades para la vida, manejo de emociones, fortalecimiento de la autoestima y cuidado del cuerpo a través de estrategias artísticas. La musicoterapia, danzaterapia y expresión corporal, favorecieron un abordaje más allá de la transmisión de simples técnicas, sino como lenguajes para reconocer el propio cuerpo, habitarlo con dignidad y establecer vínculos. En estos espacios, el movimiento, el baile libre, la meditación, el sonido, las formas y el color se transformaron en medios para explorar la autonomía, la toma de decisiones y la autorregulación emocional.

La segunda vertiente permitió que el grupo continuara su propio programa formativo ofrecido por especialistas del Centro de Atención y Calidad de Vida (CALI) dentro de un espacio físico de la Facultad de Artes. Allí se desarrollan competencias de lectoescritura, habilidades comunicativas y preparación para la inserción laboral. En ese mismo sentido, la cercanía con la dinámica universitaria abrió oportunidades de desarrollar prácticas profesionales en áreas como la biblioteca y la estancia infantil de la Universidad. Estas experiencias no solo fortalecen habilidades técnicas, sino que contribuyen a la construcción de una vida autónoma vinculada al ámbito laboral, la responsabilidad y la participación social, promovido desde su filosofía:

la AUTODETERMINACIÓN de las personas con discapacidad ofreciéndoles las herramientas básicas que les permitirán tener el control sobre su vida, y por lo tanto crear percepciones y opiniones sobre el grado de satisfacción que experimentan en el entorno, con el fin de lograr la

realización de un proyecto de vida pleno y con calidad. (Centro de Calidad de Vida A.C., s. f.)

La tercera vertiente constituyó, quizá, el gesto más visible de inclusión y una experiencia pedagógica de alto impacto para docentes de la Facultad de Artes, al plantear un cambio de paradigma en la enseñanza de las artes, se materializó con la inclusión del grupo de estudiantes con discapacidad intelectual en asignaturas curriculares de las diferentes licenciaturas en artes, logrando que participaran y desarrollaran habilidades junto a los grupos regulares, en una experiencia de verdadera inclusión, derribando las barreras de la enseñanza. Gracias a la sensibilidad y compromiso de docentes de la Facultad de Artes, que incluyó la formación conjunta con docentes y directivos de CALI, el apoyo de administrativos de la UAQ y la sensibilización y acompañamiento del estudiantado regular, incursionaron en materias como ballet, danza contemporánea, teatro, fotografía, pintura, grabado y música, se generaron espacios compartidos donde el aprendizaje fue verdaderamente bidireccional. No se trató de adaptar de manera simplista los contenidos, sino de diversificar las estrategias pedagógicas: mayor uso de apoyos visuales, instrucciones claras y fragmentadas, trabajo colaborativo por pares y generación de materiales didácticos.

Las participantes no solo adquirieron habilidades técnicas en distintas disciplinas, sino que han tenido oportunidad de participar activamente en puestas en escena y exposiciones. Han subido a los escenarios y expuesto sus obras junto a sus compañeras y compañeros universitarios. Estos momentos públicos resignifican la noción de talento y excelencia artística, al evidenciar que la expresión auténtica no depende de un estándar homogéneo, sino de la posibilidad de comunicar experiencias sensibles.

La inclusión, sin embargo, no operó en un solo sentido. La presencia de las estudiantes con discapacidad intelectual transformó a la totalidad de la comunidad universitaria. Las y los docentes comenzaron a cuestionar sus supuestos metodológicos, a ensayar nuevas estrategias y a dialogar colectivamente sobre las posibilidades pedagógicas del arte, se propició la formación y actualización docente en temas de inclusión, neuro divergencia y cultura de paz. El estudiantado, por su parte, desarrolló mayor empatía, apertura y disposición al trabajo colaborativo. Se generaron vínculos que trascendieron el aula y se extendieron a la cafetería, la biblioteca y los pasillos y a las creaciones artísticas en colectivo.

El lema *Nada sobre nosotros sin nosotros*, surgido del movimiento a favor de vida independiente de las personas con discapacidad en la Universidad de California en Berkeley durante la década de 1970, recuerda que

ninguna decisión que influya sobre las personas con discapacidad debe tomarse sin su participación activa. Hernández Sánchez y Fernández Vázquez (2016), autores del texto que lleva el mismo título, mencionan que:

Las prácticas excluyentes son un obstáculo importante en el desarrollo de nuestro país. La discriminación impide de manera injustificada que todas las personas accedan a los mismos derechos: favorece rezagos en la educación y en el empleo, o inhibe incluso la toma de decisiones autónomas. (p. 9)

En coherencia con ello, el ejercicio de este relato pedagógico, se ha trabajado en diálogo con las propias protagonistas de la experiencia, reconociendo su voz y sentir, por ello abre el espacio, transcribiendo aquí la reflexión como ella lo ha entregado y respetando su autoría³:

En su propia voz

Soy Iliana María López Morales, tengo 28 años y estudio en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Soy una persona con discapacidad intelectual.

Creo que todas las personas podemos y debemos tener una vida digna. Tenemos derecho a una vida independiente, a estudiar, a trabajar, a tener pareja y a expresarme libremente, como lo expresan los Derechos Humanos.

Como todos y todas las y los estudiantes disfruto el derecho que tengo de venir a la Universidad.

Hoy vengo representando a mis compañeras que también son personas con discapacidad intelectual para hablarles un poco sobre esta condición.

La discapacidad intelectual no es una falta, ni una carencia, ni una enfermedad. Es una forma distinta de estar en el mundo, de aprender, de sentir, de conectar. Se manifiesta cuando una persona necesita más tiempo o apoyo para comprender ideas, tomar decisiones o desenvolverse en la vida cotidiana. Pero eso no define su valor, ni limita su capacidad de disfrutar, de crear vínculos, de aportar belleza y sentido.

3 Iliana María López Morales es además de protagonista participe de la experiencia, coautora del presente relato, para quien es importante visibilizar su identidad, reconociendo su autoría. Respetando su redacción y estilo.

Las estudiantes que ahora compartimos clases en la Facultad de Artes, somos adultas con discapacidad intelectual. No somos niñas y nos gustaría que nos tratarán como a todas y todos, con respeto y dignidad.

Nosotras también lo hacemos con ustedes, buscando crear nuevas amistades, relaciones y poder vivir nuevas experiencias en conjunto.

La UAQ ha sido una oportunidad para seguir desarrollando nuestras capacidades y hoy nos sentimos muy felices de ser parte de esta comunidad.

El arte nos ha dado la oportunidad de expresarnos y saber quienes somos.

La palabra de Iliana María López, adquiere una dimensión pedagógica fundamental. Cuando afirma que la discapacidad intelectual no es una enfermedad ni una carencia, sino una forma distinta de aprender y estar en el mundo, interpela directamente las representaciones sociales que históricamente han infantilizado o invisibilizado a las personas con discapacidad. Su exigencia de ser tratadas como adultas, con respeto y dignidad, no es una demanda aislada, es un recordatorio ético para una institución que se nombre desde el respeto a la diversidad e inclusión.

La experiencia universitaria, desde su voz, no se reduce al acceso a clases, sino al derecho a pertenecer, a construir amistades, a imaginar proyectos de vida. Así, el programa no solo ofrece formación artística, sino que habilita un espacio simbólico donde las personas pueden reconocerse como sujetas de derechos y como integrantes plenas de una comunidad académica.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

La experiencia Contigo en la UAQ se inscribe en un contexto nacional e internacional donde las personas con discapacidad continúan enfrentando barreras estructurales para el ejercicio pleno de sus derechos. En México, la desigualdad social se entrecruza con factores como género, condición socioeconómica y pertenencia étnica, generando múltiples formas de discriminación. (Instituto Nacional Electoral (INE), s. f.). A nivel global, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, lo que representa alrededor del 15% de la población mundial. (Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), 2018, p.3). Estas cifras evidencian la urgencia de políticas y prácticas educativas inclusivas.

En el ámbito jurídico, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece en su Artículo 24 el derecho a una educación inclusiva y de calidad sin discriminación:

Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación sin discriminación alguna. Los países deben asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación incluyente y de calidad y a una educación primaria y secundaria gratuita en su propia comunidad. Los países también deben proporcionar instalaciones razonables y apoyo individualizado para maximizar el desarrollo académico y social. (Consejo de Europa, s.f., párr.24)

A nivel nacional, en México, el Instituto Nacional Electoral (INE) menciona entre los principales Derechos de las personas con discapacidad: “el derecho a gozar de efectiva y plena movilidad, a ser autónomas e independientes, a tener las mismas oportunidades y a disfrutar de una vida plena” (Instituto Nacional Electoral (INE), s. f.).

No obstante, la existencia de estos marcos normativos mencionados, no garantiza por sí misma la transformación de las prácticas. La inclusión requiere voluntad institucional, recursos, formación docente y, sobre todo, una revisión profunda de las concepciones sobre normalidad, capacitismo y éxito académico.

En ese sentido, se puntualiza la inclusión como un proceso permanente que reconoce el derecho de toda persona a una educación de calidad basada en el reconocimiento y valoración de la diferencia y la diversidad. De acuerdo con Castilla Devoz, (2023) “en las dos últimas décadas la tasa de cobertura en educación superior a nivel mundial ha pasado del 19 al 38% pero el acceso sigue siendo desigual, particularmente en América Latina y el Caribe” (párr. 1). Agrega la misma autora que “los esfuerzos por lograr una educación inclusiva en América Latina se materializan en políticas públicas, en lineamientos institucionales y en programas y proyectos adelantados por organismos multilaterales” (Castilla Devoz, 2023, párr. 2).

Siguiendo esa lógica, se señalan aquí los lineamientos institucionales que han dado cabida a este proyecto de inclusión en la Universidad Autónoma de Querétaro, puntualizando que la educación inclusiva en todos los niveles y espacios educativos es un tema pendiente en el ámbito educativo actual y que atañe directamente la construcción de una Cultura y Educación para la paz, entendiendo la paz como lo menciona Rivera Meneses, F., y Espínola (2015):

“como superación de las violencias estructurales, comenzando por las que tienen que ver con las propias necesidades básicas y la paz como plena realización de las potencialidades humanas” (p.160) y por ende tomando la convicción de que los estudios para la paz en el ámbito educativo deben velar por la persecución de la justicia social.

Acorde con el propio Modelo Educativo Universitario (MEU), la experiencia en la Facultad de Artes, pone en evidencia que la inclusión no puede entenderse como un programa periférico, sino como un eje transversal que interpela el sentido mismo de la educación superior. Si la universidad aspira a formar personas profesionistas críticas y comprometidas con su entorno, debe asumir la diversidad como principio constitutivo.

En concordancia, el arte, por su naturaleza sensible y simbólica, ofrece un terreno fértil para esta transformación, en sus procesos de enseñanza – aprendizaje amplía su visión más allá de la profesionalización en la formación de artistas o ejecutantes de arte, hacia una formación integral. Las experiencias estéticas, como señala Cohen (2017):

Involucran los sentidos y también las facultades cognitivas, emocionales y espirituales para provocar características especiales de atención y respuesta encarnadas, como por ejemplo imparcialidad, compromiso entusiasta, receptividad, alerta, serenidad, jocosidad y consciencia metacognitiva. Estas características de presencia permiten unas oportunidades únicas para el aprendizaje, la empatía, la imaginación y la innovación individual y colectiva, aspectos fundamentales de los esfuerzos de construcción de la paz. (párr. 6)

Todas estas características fueron componente de las clases y aprendizajes del grupo de estudiantes con discapacidad intelectual, superando las barreras de las propias metodologías del dibujo, la danza, el grabado, la música y el teatro, para permitir la autoexploración, la creatividad y la empatía de docentes y estudiantado, teniendo como resultado importantes participaciones en exposiciones y eventos artísticos y académicos, dando cuenta de que los límites son invisibles cuando existe la voluntad de las personas.

Sin embargo, cabe mencionar que el proyecto también enfrentó desafíos, como es natural en un proyecto de esta naturaleza. En su origen encontró resistencia de los mismos docentes, pues implicó la adecuación curricular, una carga adicional de trabajo docente y la necesidad de formación especializada, iniciada por la sensibilización; aspectos que demandan atención continua y voluntad por parte del grupo de docentes involucrados.

Un aprendizaje central fue, que la inclusión no se logra únicamente mediante adaptaciones técnicas, sino a través de una transformación pedagógica, que implica reconocer a estudiantes con discapacidad intelectual y a todas las personas como sujetos de derecho, con voz propia y capacidad de decisión. Implica también aceptar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se enriquece cuando se diversifican los ritmos, las formas de expresión y los modos de participación.

En última instancia, la experiencia revela que la educación artística puede convertirse en un espacio privilegiado para la construcción de una Cultura de Paz. Al promover el diálogo, la cooperación y el reconocimiento de la diferencia, el arte contribuye a desmontar prejuicios y a generar encuentros significativos a través de acciones pedagógicas como esta experiencia, desde la multi y la transdisciplina que apuesten por una educación más inclusiva que promueva la convivencia democrática.

Cierre y lecciones aprendidas

El programa Contigo en la UAQ al día de hoy ha incidido de manera significativa en toda la comunidad universitaria; principalmente en el grupo de estudiantes con discapacidad intelectual participante, contribuyendo en su desarrollo de competencias artísticas y socioemocionales, así como la posibilidad de lograr una inserción laboral. En sus familias, docentes, y facilitadores que han sido testigos de sus incursión y avances en técnicas de artes plásticas, música, teatro, ballet y danza, aunadas al fortalecimiento de habilidades para la vida como: la autonomía, la seguridad y la participación social. Concretamente en la transformación de los planes de estudio de Arte danzario, Actuación, Artes plásticas y Música, que ya se establecen como licenciaturas con la posibilidad de recibir a poblaciones diversas.

Se da cuenta de los resultados de este esfuerzo con la participación del grupo en eventos universitarios artísticos, académicos y de convivencia, como el IV Foro Internacional de Cultura de Paz UAQ, el VI Congreso de Danza UAQ, eventos en el marco del 8M, el día mundial de la danza, la semana de la discapacidad UAQ, obras de teatro y exposiciones, han visibilizado sus procesos y ampliado el alcance del proyecto. Cada presentación y exposición ha sido una afirmación pública de que la inclusión es posible cuando existe convicción y trabajo colaborativo. El grupo mismo ha enriquecido la programación de la institución al organizar el 21 de

Marzo, el día Mundial del Síndrome de Down con eventos artísticos, culturales y de integración de la comunidad universitaria.

Sintetizando el aporte y alcance del proyecto, lo más valioso, se estima la experiencia de pertenencia, de aprender y de ser reconocidas como integrantes activas de una comunidad académica. Este primer grupo se ha convertido en un parteaguas, pues el convenio ya impulsa la continuidad y la apertura a nuevas generaciones que puedan dar continuidad al programa tanto para personas con discapacidad intelectual, como a otras poblaciones vulnerables planteando a la Facultad de Artes como una facultad punta de lanza en materia de inclusión a través de la reestructuración y apertura de nuevos programas educativos con visiones más amplias de las implicaciones del arte en el siglo XXI. Contribuyendo al cumplimiento del eje transversal del modelo educativo de la Universidad que “reconoce la importancia de brindar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes para que puedan desarrollar su máximo potencial académico y personal” (Dirección de Planeación UAQ, 2023, p. 44).

La principal lección aprendida es que la inclusión no se decreta; se construye día a día en los encuentros cotidianos, en los saludos en el pasillo, en el trabajo compartido en el aula, en el respeto a los tiempos de cada persona. Cuando la universidad se atreve a transformarse desde la diversidad, no solo amplía oportunidades para un grupo específico: redefine su propia identidad y se acerca, de manera tangible, al ideal de una educación verdaderamente inclusiva y humanizante, cumple su función de generar conciencia para construir un modelo social más justo.

Con esta relato se incentiva también con la voz conjunta de sus protagonistas a poder vislumbrar espacios en otras latitudes, y niveles educativos, que puedan hacer posibles experiencias de inclusión que transformen la vida de las personas en respeto pleno de los derechos humanos, tomando en cuenta sus voces, su experiencia y su forma auténtica de expresión.

Referencias

- CASTILLA Devoz, H. (2023, marzo 17). *La educación inclusiva superior en América Latina: Las buenas prácticas*. Nueva Revista. <https://www.nuevarevista.net/la-educacion-inclusiva-superior-en-america-latina-las-buenas-practicas/>

- CENTRO de Calidad de Vida A.C. (s. f.). *Documento rector*.
- COMISIÓN Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2018). *Día Internacional de las Personas con Discapacidad, en reconocimiento de sus derechos*. <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-internacional-de-las-personas-con-discapacidad-en-reconocimiento-de-sus-derechos>
- COHEN, C. (2017, noviembre). Artes y construcción de la paz: Fundamentos y visión de futuro. *Por la Paz*, 32. <https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/artes-y-construccion-de-la-paz-fundamentos-y-vision-de-futuro/>
- CONSEJO de Europa. (s.f.). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. En *Manual de educación en los derechos humanos con jóvenes (Compass)*. Recuperado el 16 de septiembre de 2025, de <https://www.coe.int/es/web/compass/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities>
- DIRECCIÓN de Planeación UAQ. (2023). *Modelo educativo universitario (MEU)*. <https://planeacion.uaq.mx/index.php/47-programas/249-modelo-educativo-universitario-meu>
- FACULTAD de Artes UAQ. (2022, junio). *Convenio Facultad de Artes—CALI Contigo en la UAQ*.
- GÓMEZ, M. C. P., y Bohórquez, M. Y. G. (2021). El arte como herramienta pedagógica facilitadora en la educación inclusiva. *Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR)*, 11, 1–7. <https://doi.org/10.25087/resur11a7>
- HERNÁNDEZ Sánchez, M. A., y Fernández Vázquez, M. T. (2016). *Nada sobre nosotros sin nosotros: La convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://www.conapred.gob.mx/assets/publicaciones/docs/NadaSobreNosotros_2016_Ax.pdf
- INSTITUTO Nacional Electoral (INE). (s. f.). *Personas con discapacidad. Igualdad de Género y No Discriminación*. Recuperado el 29 de julio de 2025, de <https://igualdad.ine.mx/igualdad/personas-con-discapacidad/>
- LIZCANO-GÓMEZ, K. G., Soto-Céspedes, J. C., Gallego, C. A. M., y Celis-Méndez, J. R. (2022). Educación inclusiva: Estado del arte, tendencias investigativas y desafíos desde la revisión sistemática de la literatura. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 10(3), 103–113. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3071>

- RIVERA Meneses, F., y Espínola Reyna, J. G. (2015). Marco teórico y conceptual de la Educación Inclusiva y su vinculación con la Educación para la Paz. *Ra Ximhai*, 153–168. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.2015.08.fr>
- UNESCO. (2020). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- UNESCO. (2024). *Marco de la UNESCO para la educación cultural y artística*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_ES_0.pdf

La diversidad en el aula: una experiencia pedagógica significativa

MAYRA SALAS LARA¹

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad

Introducción

La formación docente implica un proceso continuo de reflexión sobre la práctica educativa, en el que las experiencias vividas dentro del aula adquieren un papel central para la construcción del saber pedagógico. Narrar la experiencia no solo implica describir lo sucedido, sino comprender el sentido de las decisiones pedagógicas, los desafíos enfrentados y los aprendizajes construidos a partir de la intervención educativa.

La presente narrativa pedagógica se desarrolla en el contexto de mi práctica profesional realizada en el Jardín de Niños “María Enriqueta”, ubicado en la colonia Libertad de la Heroica Puebla de Zaragoza, una zona con contexto urbano, caracterizada por contar con servicios públicos básicos como son: agua, drenaje, luz, pavimento, recolección de basura, alumbrado público, educación, salud, transporte, mercados, parques, entre otros. Sin embargo, la población que atiende la institución presenta condiciones socioeconómicas bajas y medias, así como diversas problemáticas sociales que influyen de manera directa en los procesos educativos de las niñas y los niños, tales como el desempleo, la violencia y el limitado acompañamiento familiar en algunos casos.

La institución educativa se distingue por mantener un clima de trabajo favorable, sustentado en el trabajo colaborativo entre docentes, el respeto mutuo y la comunicación asertiva. Asimismo, cuenta con espacios como ludoteca, salón de música y áreas destinadas a las clases educación

¹ Benemérito Instituto Normal del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla”, salaslm.lepe22@bine.mx

física, lo que favorece el desarrollo integral de los alumnos, cuanta con los materiales didácticos suficientes para el número de alumnos inscritos. No obstante, también se identifican retos importantes, particularmente en la atención a la diversidad y a las barreras para el aprendizaje y la participación, ya que el preescolar atiende a niñas y niños con necesidades educativas especiales, lo que genera optar por una intervención pedagógica sensible, flexible e inclusiva.

Es por ello que en esta narrativa hablo sobre mi experiencia docente durante mi periodo de prácticas en octavo semestre, logrando identificar la diversidad que existe dentro de mi aula, reconociendo que cada niña y cada niño posee características, ritmos y necesidades particulares de aprendizaje, por lo que la intervención docente debe orientarse hacia la creación de ambientes inclusivos, flexibles y accesibles que favorezcan la participación de todos los alumnos en igualdad de oportunidades.

En este sentido, el presente escrito se centra particularmente en el análisis de las estrategias implementadas para favorecer la inclusión y participación de alumnos con necesidades educativas especiales, así como en la reflexión sobre los retos, aprendizajes y áreas de mejora identificadas durante la intervención. Teniendo como finalidad reflexionar sobre la intervención docente durante la práctica educativa, reconociendo tanto los logros como las dificultades que emergen en el aula.

La presente narrativa pedagógica se construye desde un enfoque reflexivo y de sistematización de la experiencia, entendida como un proceso de recuperación, reconstrucción y análisis crítico de la práctica docente con la finalidad de resignificar los aprendizajes derivados de la intervención educativa. Para su elaboración, se retomaron registros de observación, diario de campo, planeaciones didácticas, instrumentos de evaluación y evidencias recopiladas durante la jornada de práctica profesional, los cuales permitieron reconstruir de manera sistemática las experiencias más significativas vividas en el aula y analizarlas desde una perspectiva pedagógica y crítica.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

El presente escrito es una narrativa en la que se tiene como propósito sistematizar mi experiencia pedagógica que tuve a lo largo de mis prácticas del octavo semestre en la Licenciatura en Educación Preescolar; las cuales fueron realizadas en el Jardín de Niños “María Enriqueta”, se encuentra

ubicado en Avenida Ayuntamiento 5, Libertad, 72130 Heroica Puebla de Zaragoza, Pue.

La institución cuenta con un mobiliario muy completo, tiene los servicios públicos necesarios como luz, agua, drenaje, internet, etc. cuenta con siete salones, ludoteca, área de juegos, centro de cómputo, instrumentos musicales, de igual manera cuenta con un personal completo, siete educadoras, cinco auxiliares, maestro de música, maestro de educación física, personal directivo y administrativo, supervisora, jefa de sector y personal de intendencia.

Mi acercamiento fue en el grupo de 3º B” a cargo de la educadora titular Adriana Jazmín Meza Cruz; se inició con un periodo de observación de una semana en donde pude identificar los intereses de los niños, la forma de trabajar tanto de la maestra como de los alumnos, el tipo de convivencia que hay en el aula, así como también algunas estrategias que usa la educadora dentro de las clases. Desde que conocí a mi educadora (antes de conocer al grupo) me platicó que la diversidad en nuestra aula era muy variada, nuestro grupo se conforma de 25 alumnos, 13 son niñas y 12 son niños, hasta ese momento todo iba bien, pero en el instante que me dijo que dos de los niños son autistas y uno presenta distrofia muscular, me sentí muy nerviosa y con un poco de miedo, pues sabía que me tendría que enfrentar a una forma de trabajo nueva. Durante mis prácticas anteriores no había tenido alumnos con necesidades educativas especiales.

Como lo menciona (Vain, 2003, p. 1-2) el término de necesidades educativas especiales, por sus siglas N.E.E. “se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización.”

Esto me llevó a buscar más información sobre cómo tratar a alumnos con autismo, que actividades les llamaba la atención realizar, que características tienen, entre otros aspectos fundamentales, pero también a conocer más sobre la distrofia muscular, ya que desconocía completamente le término y más aun sabiendo que hay diferentes tipos de distrofia, mi alumno presenta la de tipo Duchenne, así que investigué en libros especializados un poco más de los cuidados, las actividades que podía realizar, etc. Este proceso de indagación previa me permitió reconocer la importancia de la preparación docente como elemento indispensable para una intervención pertinente, pues atender a la diversidad implica conocer

las características particulares de los alumnos a fin de anticipar apoyos, adecuaciones y estrategias ajustadas a sus necesidades.

Desde los primeros días en el aula, confirmé que cada niño y cada niña aprende de forma distinta. Algunos mostraban facilidad para expresarse de manera oral, otros preferían actividades manipulativas, mientras que algunos requerían mayor acompañamiento para integrarse en las actividades grupales. Esta diversidad me permitió comprender que la enseñanza no puede ser homogénea y que el docente debe ajustar constantemente su intervención. Coincidió en que “La diversidad en el ámbito educativo hace referencia a la coexistencia de múltiples características, capacidades, formas de aprendizaje, culturas y contextos sociales dentro del aula” (Vélez, Vidal, Chancay, Zmrano y Calvache, 2025, p. 3877)

Una de las situaciones que marcó profundamente mi experiencia fue observar cómo, durante las actividades cotidianas, los niños con necesidades educativas especiales participaban a su ritmo, pero obteniendo aprendizajes significativos. Por ejemplo, en las actividades que implicaban movimientos o desplazamientos, el alumno con distrofia muscular mostraba interés y entusiasmo por realizar las actividades ya que se adaptaron de tal manera que fueran más fáciles en donde no implicara desplazamientos prolongados o fatiga en el alumno; mientras que en los alumnos con autismo respondían mejor cuando se les explicaba la actividad de forma individual, lento, claro y apoyadas con recursos visuales como pictogramas. Estas observaciones me permitieron identificar que la inclusión educativa no consiste en ofrecer las mismas condiciones para todos, sino en diversificar los apoyos y oportunidades de participación según las necesidades individuales de cada estudiante.

A partir de estas observaciones, comencé a prepararme e investigar actividades que pudiera incluir en mi planeación, y que a su vez consideraran la diversidad del grupo. Como lo mencionan los autores “identificar cuáles son las áreas de interés del estudiante para así poder incluirlas dentro del plan de trabajo a desarrollar” (Tournour, 2020, p.19). El diseño de las actividades se orientó hacia propuestas flexibles, basadas en el juego, la exploración y el trabajo colaborativo, considerando que estas estrategias favorecen la participación de todos los alumnos. La selección de estas metodologías respondió a la necesidad de generar experiencias de aprendizaje accesibles, dinámicas y significativas, considerando que las estrategias activas favorecen la interacción, el aprendizaje situado y la participación desde las posibilidades individuales de cada alumno.

Gracias a que mi educadora me brindó toda la confianza y el apoyo, pudimos diseñar actividades basadas en el juego, el trabajo colaborativo y la exploración, procurando ofrecer diferentes formas de participación. Pero en todo momento me recalcó que es importante tener una planeación flexible, como lo dice (Monrroy, 2016, p.457) el docente “enfoca su actividad a través de elecciones, considerando lo que necesitan aprender los estudiantes”.

Una experiencia particularmente significativa dentro de mi práctica fue la implementación del proyecto de hábitos saludables, este tema es fundamental para el desarrollo integral de los niños, ya que durante la primera infancia se establecen patrones de conducta que influyen en la salud y el bienestar a lo largo de la vida; la Organización Mundial de la Salud (2020) señala que la infancia es una etapa clave para prevenir enfermedades crónicas mediante la promoción de una alimentación equilibrada y la actividad física regular.

De igual manera, diversos autores coinciden que en esta etapa es determinante para la adquisición de rutinas relacionadas con la higiene, la alimentación, la actividad física y el descanso. Uno de ellos es Piaget (1969) señala que los niños en la etapa preoperacional aprenden a través de la experiencia directa y la repetición. Por ello, la práctica constante de hábitos como el lavado de manos o el consumo de alimentos saludables permite que estas acciones se internalicen progresivamente como conductas permanentes.

El proyecto se llevó a cabo en dos semanas, adaptado a las características del grupo. Este proyecto tuvo como propósito fomentar en las niñas y los niños el cuidado de su cuerpo, la importancia de una alimentación equilibrada, la higiene personal, el descanso y la actividad física, considerando las posibilidades y necesidades de cada alumno. En el contexto educativo mexicano, la Secretaría de Educación Pública (2022) establece que el desarrollo del autocuidado y el bienestar forma parte esencial de la educación integral en preescolar, promoviendo la construcción de estilos de vida saludables desde el ámbito escolar.

Durante el desarrollo del proyecto, se indagaron los saberes previos de los alumnos, posteriormente se trabajó cada hábito de manera práctica y vivencial. Se realizaron actividades relacionadas con la higiene personal, como el lavado correcto de manos, la importancia del baño diario, ¿qué es la obesidad y cómo podemos prevenirla?, la importancia de hacer ejercicio, entre otras acciones para mantener un estilo de vida saludable. Estas actividades se llevaron a cabo a través del juego, la observación, el diálogo

y el uso de materiales visuales y concretos, lo que permitió la participación activa de todos los alumnos. El proyecto se adaptó a la diversidad del grupo, permitiendo que cada niña y cada niño participara desde sus posibilidades; esto me llevó a que todos mostraran mucho entusiasmo, disposición y atención en cada una de las actividades.

Debo admitir que durante la ejecución de mi proyecto realicé adecuaciones que consideraba necesarias para una mejor participación e integración, dentro de ellas estuvo en modificar las consignas, el uso de apoyos visuales, no exigir tanto en los alumnos las actividades motrices para evitar fatiga en ellos, y la diversificación de materiales, con el propósito de garantizar el acceso equitativo a las experiencias de aprendizaje. La implementación de estas adecuaciones permitió observar una mayor disposición del grupo para involucrarse en las actividades, particularmente en aquellos alumnos que inicialmente mostraban mayor dificultad para integrarse, evidenciando que la flexibilización de la enseñanza favorece tanto la participación como el sentido de pertenencia dentro del aula.

De igual manera, reconocer que dentro de estas actividades se tuvieron algunos aspectos a mejorar, como el acompañamiento igualitario en los alumnos, es evidente que el trabajar con los alumnos que presentan autismo requieren de mayor apoyo en la realización de algunas actividades, esto me causó un poco de frustración, a pesar de que mi educadora trabajaba con un pequeño autista, la maestra auxiliar con otro y yo con el resto del grupo, se presentaron ocasiones en las que ambas maestras se encontraban ocupadas o les pedían actividades repentinas y yo tenía que ayudar a todos los pequeños en verificar la forma correcta del lavado de manos, observar que todos trabajen, prevenir algún accidente o derrame, entre otros aspectos; pero sobre todo ayudar a realizar cada una de las actividades al ritmo de los pequeños con autismo.

Como cierre del proyecto, se llevó a cabo la actividad denominada “peke gimnasio”, la cual consistió en la organización de distintos espacios dentro del aula para realizar ejercicios sencillos y actividades adaptadas. Esta experiencia resultó muy significativa, ya que permitió a los alumnos poner en práctica los hábitos aprendidos, fortalecer la convivencia y reconocer la importancia de la actividad física para el cuidado de la salud. El mini gimnasio se desarrolló desde una perspectiva lúdica e inclusiva, promoviendo la participación, el apoyo entre compañeros y el disfrute del movimiento, respetando siempre los ritmos y posibilidades individuales.

En esta última actividad pude reflexionar que pudo haber tenido un cierre más favorable, al inicio de la actividad los niños calentaron su cuer-

po con una pequeña rutina, sin embargo, no llevé a cabo un cierre de rutina, a pesar que dentro de la jornada escolar se tengan ensayos o actividades extras, considero de suma importancia implementar el cierre en cada una de las actividades implementadas.

Durante la implementación de las actividades y del proyecto de hábitos saludables, también enfrenté diversos retos que me hicieron tomar decisiones rápidas dentro del aula, e incluso la improvisación; uno de los principales desafíos fue gestionar el tiempo para las actividades, en ocasiones el tiempo era muy poco, pues había clase de música, ludoteca y educación física, lo que me dejaba con una hora o menos para realizar mis actividades. Pero también se me presentó el caso de que tenía más tiempo y los alumnos terminaban antes las actividades, es ahí en donde improvisaba con un ejercicio de movimiento u otro complemento para la actividad que en ese momento estaban realizando.

Un reto más fue brindar atención individualizada a los alumnos que lo requerían sin descuidar al resto del grupo, sin duda fue algo sumamente retador para mí. En varias ocasiones fue necesario modificar consignas, repetir instrucciones o cambiar el material planeado para favorecer la comprensión y la participación. Estas situaciones me permitieron reconocer la importancia de la flexibilidad docente y la necesidad de estar atenta a las respuestas de los alumnos para realizar adecuaciones oportunas durante el desarrollo de la clase.

La evaluación de los aprendizajes la realicé de manera formativa, a través de la observación directa, el diálogo con los alumnos y el registro de avances durante las actividades. Recordando, la evaluación formativa es “un continuum que articula el aprendizaje con la evaluación, en donde estas dos dimensiones se vinculan en momentos, etapas o situaciones muy diversas” (Díaz-Barriga, 2024, p.3). Gracias a este seguimiento, me fue posible identificar no solo aprendizajes relacionados con los hábitos saludables, sino también avances en aspectos como la autonomía, la comunicación, la convivencia y el respeto por las diferencias. Pero también algunos aspectos a trabajar con mis alumnos como la motricidad fina y gruesa.

En conjunto, las experiencias vividas durante la implementación de las actividades permitieron evidenciar que la atención a la diversidad no depende únicamente de la disposición docente, sino de la capacidad para diseñar, ajustar y evaluar continuamente estrategias pedagógicas pertinentes; cada situación enfrentada constituyó una oportunidad de aprendizaje

profesional que fortaleció mi comprensión sobre la complejidad de construir prácticas verdaderamente inclusivas.

Esta experiencia me permitió reflexionar sobre mi papel como docente en formación y reconocer que la atención a la diversidad requiere preparación, sensibilidad y disposición para aprender de la práctica cotidiana. Comprendí que equivocarse y ajustar forma parte del proceso formativo, y que cada experiencia en el aula contribuye a fortalecer la identidad docente. Atender a un grupo diverso me llevó a desarrollar una mirada más empática y consciente, reafirmando mi compromiso con una educación inclusiva que valore y respete las diferencias como parte fundamental del proceso educativo.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

La experiencia pedagógica vivida durante la práctica docente permitió reconocer que la enseñanza en educación preescolar va más allá de la aplicación de actividades planeadas, ya que implica una constante toma de decisiones basadas en la observación, el conocimiento del contexto y la atención a las necesidades individuales de los alumnos. Trabajar con grupo, en donde existe una gran diversidad en los ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje me llevó a reflexionar que la práctica docente se construye como un proceso dinámico que exige una constante reflexión y mejorar la toma de decisiones en el aula.

Uno de los principales aprendizajes que obtuve de esta experiencia fue la importancia de construir un ambiente afectivo y seguro que favorezca la confianza, la expresión y la participación activa de los alumnos. En el grupo observé diversos ritmos de aprendizaje y la presencia de niñas y niños con necesidades educativas especiales, lo que exigió la implementación de estrategias diferentes para cada alumno, adecuaciones en las consignas y un acompañamiento cercano. Estas acciones coinciden con los principios de la educación inclusiva, que promueven la equidad y el respeto a la diversidad como ejes fundamentales de la práctica docente. En este sentido, comprendí que la inclusión no se limita al acceso al aula, sino que implica garantizar condiciones reales de participación y aprendizaje para todos, reconociendo a cada alumno como sujeto activo de su proceso formativo.

Asimismo, el uso del juego como estrategia didáctica la utilicé como un recurso para el aprendizaje significativo, ya que me permitió que las niñas y los niños se involucraran de manera activa, expresaran sus ideas y

construyeran conocimientos a partir de la exploración y la interacción con sus pares. Es importante reconocer que el juego debe tener una intencionalidad pedagógica clara, vinculada a propósitos de aprendizaje específicos y acompañado de procesos de observación que permitan identificar avances en los alumnos.

No obstante, también identifiqué retos importantes en la intervención docente. Entre ellos, la falta de materiales adaptados y la limitada capacitación especializada para atender de manera correcta y completa a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación. Antes de continuar me gustaría tener en claro el concepto de “Barreras para el aprendizaje”, retomando la idea de (Covarrubias, 2019, p.138) que las define como “aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad”.

Otro aspecto relevante fue la gestión del tiempo y la organización de las actividades, ya que las dificultades presentadas evidenciaron la necesidad de mejorar la planificación flexible. En algunos momentos recurrí a la improvisación, lo cual, aunque resolvió situaciones inmediatas, también refleja áreas de oportunidad en la anticipación didáctica y en la preparación de actividades alternativas.

Finalmente, la elaboración de esta narrativa pedagógica favoreció un proceso de autoevaluación y reflexión profunda sobre el rol docente que desempeño durante mi práctica, permitiéndome identificar áreas de mejora y reafirmar el compromiso con una práctica educativa ética, inclusiva y contextualizada. Narrar mi experiencia no solo posibilitó dar sentido a lo vivido en el aula, sino también reconocer que la práctica docente es un proceso dinámico, en constante construcción, que requiere sensibilidad, reflexión crítica y disposición para transformar la enseñanza en beneficio del aprendizaje y bienestar de las niñas y los niños.

Además, esta experiencia me permitió asumir una postura más crítica y consciente sobre mi práctica, reconociendo que aún existen retos importantes, como la atención simultánea a todo el grupo y la necesidad de fortalecer la evaluación formativa mediante instrumentos más sistemáticos. Esto implica comprender que la mejora docente es un proceso continuo que requiere compromiso, actualización constante y disposición para transformar la práctica educativa.

Ahora me siento con mayor confianza para futuras prácticas docentes, ya que conozco con mayor profundidad las características de mi grupo,

sus ritmos y estilos de aprendizaje, así como las estrategias que favorecen su participación. Sin embargo, también reconozco que la confianza adquirida no representa un punto de llegada, sino el inicio de un proceso de profesionalización permanente que exige actualización continua, reflexión sistemática y apertura al cambio. Me quedo con la convicción de que la diversidad en el aula no debe entenderse como una dificultad, sino como una oportunidad para enriquecer la enseñanza y promover una educación más equitativa, donde las diferencias sean reconocidas como elementos constitutivos del aprendizaje. Esta experiencia reafirmó mi compromiso con el ejercicio de una docencia inclusiva, crítica y éticamente responsable frente a la diversidad presente en cada contexto educativo.

Referencias

- COVARRUBIAS Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135–157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- MONRROY, M. (2016). *La Planeación Didáctica*. Trillas.
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud. (2020). *Directrices sobre actividad física y comportamiento sedentario*. OMS.
- PIAGET, J. (1969). *La psicología del niño*. Morata.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2024). *Quinta sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente*. SEP.
- TOURNOUR, M. (2020). *Estrategias para el acompañamiento de estudiantes con autismo en el contexto escolar*. En XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVII Jornadas de Investigación, XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional y II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. J <https://www.aacademica.org/000-007/90.pdf>

- VAIN, P. D. (2003). El concepto necesidades educativas especiales: ¿Un nuevo eufemismo pedagógico? En *Educación especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión*. Novedades Educativas.
- VÉLEZ Castro, E. M., Vidal Velásquez, E. M., Chancay Cevallos, E. K., Zambrano Muñoz, E. A., & Calvache Cevallos, G. F. (2025). La diversidad en el aula para el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3875–3896. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18016

Capítulo 17

Damián y las voces del aula unitaria

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.17>

MARIELA GÓMEZ GARCÍA¹

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad

Introducción y contextualización

La diversidad está presente en cada aula, aunque a veces no la notemos de inmediato. Cada estudiante aprende, siente y se expresa de manera distinta, y reconocer esas diferencias es el primer paso para construir una educación verdaderamente inclusiva.

La presente narrativa pedagógica se sitúa, mientras realizaba mis prácticas de observación, ayudantía y posteriormente intervención en la escuela primaria unitaria, donde un solo maestro atiende todos grados de primero a sexto en el mismo salón, ubicada en un Ejido al norte de Angostura, Sinaloa, México, que es una comunidad rural fundada en 1968 con aproximadamente 343 habitantes, donde predominan las familias nucleares.

La mayoría de los padres trabajan en actividades agrícolas o en comercios de comunidades cercanas, por lo que muchos niños permanecen al cuidado de sus madres o, en algunos casos, de sus abuelos. La vida comunitaria es sencilla y con recursos limitados, pero con un fuerte sentido de apoyo familiar, esto me mostró una realidad distinta, a la que había observado en las escuelas en la ciudad con respecto a las condiciones y dinámica de los padres de familia y los alumnos.

Precisamente, el propósito de esta narrativa es compartir la experiencia que viví en este lugar en un aula multigrado que marcó profundamente mi formación como futura docente, llena de desafíos ante la sensibilidad, comprensión y atención educativa de la diversidad, y que me dejó aprendizajes valiosos e inolvidables.

1 Escuela Normal de Sinaloa, gomezgarciamariela23@gmail.com

En el momento que pasé por esa experiencia, estaba cursando el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Sinaloa, y puedo decir que este proceso de prácticas² me permitió ver con otros ojos el aula: no como un espacio cerrado, sino como un lugar vivo donde cada voz, cada gesto y cada emoción tienen un significado profundo.

Durante mi formación he aprendido que la educación inclusiva no significa solamente permitir que todos estén dentro del aula, sino garantizar que participen, aprendan y se desarrollen en condiciones de equidad, tal como lo establece el Artículo 3º Constitucional cuando habla del derecho de todas las niñas y los niños a una educación integral y de excelencia, independientemente de su condición. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

Desde esta perspectiva, Booth y Ainscow (2015) señalan que la inclusión educativa implica identificar y disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación que limitan el desarrollo pleno de los estudiantes. Comprender esto me permitió reconocer que la inclusión no depende únicamente de la presencia física dentro del aula, sino de las condiciones pedagógicas, emocionales y sociales que favorecen la participación de todos.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

En este contexto conocí a un grupo integrado por 15 niños de primer a sexto grado, diverso en edades, género, niveles, motivaciones, intereses, dificultades, talentos, ritmos y estilos de aprendizaje, y entre todos resaltaba el caso de Damián, un niño de tercer grado con autismo. Físicamente es moreno, chaparrito y de complexión media. Tiene el cabello rizado, unos ojos café muy grandes y pestañas largas que llaman la atención cuando mira fijamente. Siempre llega limpio, aseado y bien peinado, con su uniforme completo. Su presencia es tranquila, aunque su mirada suele reflejar curiosidad y, en ocasiones, cierta inquietud. Durante el recreo,

2 Un agradecimiento especial a la docente formadora Mireya Rubio Moreno, titular del curso Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos, quien hizo posible que se realizaran estas prácticas en escuelas multigrado a pesar de las circunstancias adversas de seguridad en el estado de Sinaloa en ese momento. Y nos orientó posterior a la práctica en la elaboración de narrativas pedagógicas

casi siempre prefiere jugar solo. Le gusta dibujar con gises en el suelo o acercarse a las plantas de la escuela y observarlas con atención.

Sin embargo, también hay momentos en que se integra con sus compañeros para jugar a las correteadas. Disfruta mucho el voleibol y el balónmano; todo lo que implique correr y moverse lo llena de energía. En esos espacios se le ve más libre, más sonriente y con mayor facilidad para convivir.

El autismo, conocido también como Trastorno del Espectro Autista, es una condición del neurodesarrollo que implica diferencias en la comunicación social, en la forma de relacionarse y en la manera en que se procesan los estímulos del entorno. (American Psychiatric Association, 2013).

En los últimos años también he escuchado el término neurodivergente, que se refiere a aquellas personas cuyo funcionamiento neurológico es distinto al considerado típico; esto incluye a las personas dentro del espectro autista. (Walker, 2014; Singer, 1999). Comprenderlo así me ayudó a dejar de mirar el diagnóstico como una etiqueta y empezar a verlo como una manera distinta de percibir el mundo.

Desde el enfoque de la neurodiversidad, estas diferencias no deben entenderse únicamente desde una mirada clínica o deficitaria, sino como formas distintas de percibir, procesar y relacionarse con el entorno. Este enfoque favorece una visión más humana e inclusiva de los estudiantes dentro del espectro autista.

En México se estima que aproximadamente uno de cada cien niños y niñas se encuentra dentro del espectro autista, lo que significa que no es una realidad aislada. (Secretaría de Salud, 2018). Ahora bien, Rodríguez (2025) señala que en Sinaloa más de 27 mil personas enfrentan algún grado de Trastorno del Espectro Autista y más de cinco mil 600 niños reciben atención en el Centro de Autismo de Sinaloa (CAS).

Y aunque en Sinaloa no siempre se cuenta con estadísticas específicas por comunidad, es evidente que en cada escuela de pueblos, ejidos, campamentos agrícolas, etc., en nuestras aulas también están presentes niñas y niños con este diagnóstico. Pensar en esto me hizo comprender que la inclusión no es una excepción, sino una necesidad permanente del sistema educativo.

Desde el primer día noté la energía, y su esfuerzo de Damián por ser parte de todas las actividades del grupo. Intentaba leer en voz alta, aunque de forma entrecortada, y participaba en exposiciones y juegos. Presenta-

ba dificultades para comunicarse verbalmente, ya que muchas veces no se le entiende lo que dice, pero eso no lo detenía. La maestra titular le permitía expresarse con gestos y movimientos, y nunca lo excluía. Por mi parte, durante mis cursos de inclusión e interculturalidad comprendí que atender la diversidad no significa hacer algo extraordinario, sino reconocer que cada estudiante aprende de manera distinta y requiere apoyos específicos. Ver a la maestra trabajar con Damián me permitió entender esa teoría desde la práctica.

La forma en que la docente trabaja con él me enseñó mucho. Cuando Damián escribía, ella le dictaba las palabras por sílabas. Por ejemplo, si la palabra es “patio”, la maestra dice “pa”, y Damián busca la “p” de “papá” y la “a”, guiándose con el abecedario con dibujos que está pegado en el aula. Así continúa con “tio”, buscando las letras y asociándolas con imágenes de animales u objetos. Esa forma de trabajo era necesaria, ya que él a pesar de estar ubicado en tercer grado su desarrollo del lenguaje no correspondía a ese grado, y la maestra se esforzaba por consolidar su proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Esta estrategia visual le permitió participar de manera activa en el aprendizaje, y se notaba que lo disfrutaba.

Estas acciones funcionaban como apoyos pedagógicos que favorecían su participación y aprendizaje dentro del aula. Comprendí que pequeñas adecuaciones, como el uso de apoyos visuales, instrucciones segmentadas y ambientes estructurados, pueden generar condiciones más accesibles para estudiantes con necesidades específicas. También entendí que para muchos niños dentro del espectro autista son fundamentales las estrategias estructuradas, visuales y anticipadas, ya que les brindan seguridad y claridad. Aunque existe mucha diversidad en las características de los niños con esta condición.

La voz de Damián, se escuchaba en cada intento por leer, en cada palabra entrecortada, en su manera de mirar a la maestra buscando aprobación, en sus manos que se mueven para expresar lo que no puede decir con claridad. Su voz es una forma de lucha, de persistencia, de querer estar presente. Y como afirma Max van Manen (1998), el maestro debe poseer una sensibilidad pedagógica, un tacto que haga posible cuidar la integridad y proceso formativo de los niños, por lo que saber escuchar es fundamental para un maestro.

Pero también había momentos difíciles, pues, en ocasiones, entraba en crisis. De repente, sin una causa aparente, lanzaba objetos, golpeaba bancas o gritaba con fuerza. Cuando esto sucedía, los demás niños salían rápidamente del aula, ya que, podría representar un riesgo. La maestra se

quedaba con él, intentando calmarlo, y llamaba a sus padres para que lo recogieran.

Con el tiempo comprendí que muchas de estas crisis no eran “berrinches”, como a veces se piensa desde fuera, sino posibles respuestas a una sobrecarga sensorial, ya que, una característica frecuente en niñas y niños dentro del espectro autista es la sensibilidad sensorial, especialmente auditiva. (American Psychiatric Association, 2013).

También comprendí que, en muchas ocasiones, las conductas observadas son respuestas derivadas de la sobrecarga sensorial o emocional y no actos de desobediencia intencional. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de construir ambientes escolares sensibles y respetuosos de las necesidades individuales.

Durante mi estancia en la escuela primaria, observé que esta no cuenta con aula de apoyo, y aunque se supone que una psicóloga de la Unidad de Servicios de Apoyo al Aula Regular (USAER) que es una instancia técnico-operativa de educación especial en México, atiende varias escuelas multigrado de la zona, nunca me tocó verla asistir a esta comunidad. Esta ausencia de atención especializada deja a la maestra con toda la responsabilidad de actuar como docente, mediadora, guía emocional y figura de contención a la vez como maestra de apoyo.

Esta situación evidencia algunas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) las cuales son los factores del contexto social, escolar o familiar que dificultan o limitan el acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos presentes en contextos rurales, donde la falta de personal especializado, recursos y acompañamiento institucional limita las oportunidades educativas de los estudiantes. Aunque la docente realizaba grandes esfuerzos desde su práctica cotidiana, también resultaba evidente la necesidad de una red de apoyo más sólida que garantizara una educación verdaderamente inclusiva.

Pensé entonces que, aunque en Culiacán se encuentra el Centro de Autismo de Sinaloa (CAS), reconocido como el más grande del noroeste del país, la distancia entre la capital y comunidades rurales como la nuestra lo vuelve prácticamente inaccesible para muchas familias. La lejanía, los costos de traslado y las condiciones económicas se convierten en barreras reales, y la escuela termina siendo el principal espacio de acompañamiento.

La primera vez que presencié una crisis intensa de Damián me quedé en shock. No entendía bien lo que pasaba. Mi reacción fue querer

acercarme para ayudarlo, pero la maestra me detuvo enseguida y me dijo con voz firme pero tranquila: “No te acerques, en estos momentos él no piensa, puede golpearle sin querer.”

Me sentí confundida, asustada y sobre todo impotente. Tenía tantas ganas de hacer algo, pero no sabía cómo. Fue muy fuerte verlo alterado, cuando minutos antes estaba participando activamente con sus demás compañeros. Esa mezcla de emociones —tristeza, miedo, frustración— me hizo cuestionarme muchas cosas. ¿Estoy preparada para enfrentar situaciones así? ¿Qué puedo hacer como docente para ayudar a un niño que necesita más apoyo? En mis clases en la escuela normal había escuchado hablar del tacto pedagógico, esa capacidad de actuar con prudencia, sensibilidad y cuidado frente a situaciones complejas (Manen, 1998). En ese momento comprendí que la maestra lo estaba ejerciendo: no reaccionó con enojo ni con desesperación, sino con calma y conocimiento de su alumno.

Uno de los momentos que más me marcó fue cuando, como parte de mis prácticas de intervención, preparé una actividad de relajación con los alumnos. Quería que todos disfrutaran, respiraran profundo, cerraran los ojos y se dejaran llevar por una música suave de piano instrumental con sonidos de lluvia (género ambiental). La intención era buena, y la mayoría de los niños participaron con gusto, pero Damían comenzó a incomodarse desde los primeros minutos. Fruncía el ceño, se tapaba los oídos, no toleraba la música ni las indicaciones. De repente, empezó a moverse con ansiedad, empujó su silla y lanzó los objetos que tenía cerca.

Sin embargo, mi experiencia con Damían no estuvo marcada únicamente por los momentos de crisis. También hubo instantes profundamente significativos que me permitieron verlo desde otra luz, descubrir sus fortalezas y reconocer todo lo que es capaz de hacer cuando se siente seguro y comprendido.

Recuerdo especialmente una actividad que realicé como introducción al tema de las familias. Organicé al grupo en un círculo, buscando generar un ambiente cercano, donde todos pudiéramos mirarnos a los ojos y escucharnos. Les propuse leer algunos trabalenguas relacionados con la familia, con la intención de practicar la lectura en voz alta de una forma divertida. Mientras explicaba la dinámica, pensé en Damían y me pregunté si querría participar. No estaba segura. A veces evitaba leer frente a los demás.

Para mi sorpresa, cuando pregunté quién deseaba pasar, él levantó la mano. Ese gesto tan sencillo me conmovió. Tomó su hoja y comenzó a leer. Su voz era pausada, por momentos entrecortada, pero firme en su intención. Se esforzaba por pronunciar cada palabra y, aunque su nivel de lenguaje corresponde a grados anteriores, logró decir el trabalenguas de una manera clara y entendible. El salón estaba en silencio. Sus compañeros lo escuchaban atentos. La maestra y yo nos miramos con una mezcla de sorpresa y orgullo. Fue un momento pequeño, pero lleno de significado. Ahí comprendí que, cuando la actividad no representaba una sobrecarga para él y se sentía tranquilo, podía integrarse y participar de manera integrada con sus compañeros. Ese día no vi al niño que a veces entra en crisis; vi a un alumno valiente que quería ser escuchado.

Otra experiencia que guardo con especial cariño ocurrió durante una clase de matemáticas, cuando trabajábamos los tipos de triángulos. En el pizarrón estaban dibujados el isósceles, el equilátero y el escaleno, cada uno con algunas características. La dinámica consistía en que los niños pasaran a tomar una tarjeta; algunas tenían el nombre del triángulo y otras describían sus características. Debían leerla y colocarla en el lugar correcto.

Cuando fue el turno de Damián, tomó su papelito. Lo observó con atención. No lo leyó en voz alta, simplemente lo miró unos segundos. Después caminó hacia el pizarrón y, con seguridad, colocó la tarjeta en el triángulo que correspondía. No dudó. No pidió ayuda. No tardó en decidir. Lo hizo con una certeza que me sorprendió profundamente. La maestra y yo nos quedamos impresionadas. En ese instante confirmé algo que ya había notado: a Damián le gustan mucho las matemáticas. Disfruta los números, las figuras, los retos que implican pensar. En esa clase no solo participó, brilló. Fue uno de esos momentos que te recuerdan que cada niño tiene talentos que deben ser reconocidos y fortalecidos.

También comprendí que detrás de sus avances existe un acompañamiento familiar constante. Su mamá y su papá están muy al pendiente de él y mantienen comunicación frecuente con la maestra. Cada mañana, su mamá lo lleva hasta el aula y le explica cómo viene ese día, si ocurrió algo en casa o si hay algún detalle que deba tomarse en cuenta. A la hora de la salida, vuelve a preguntar cómo se portó, cómo convivió, cómo trabajó. Esa presencia constante habla de una familia comprometida, que no deja sola a la escuela en el proceso educativo de su hijo. Saber que existe ese apoyo brinda mayor tranquilidad y permite actuar con mayor coordinación cuando surge alguna dificultad.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

En ese instante comprendí con mayor claridad lo que significa la sensibilidad auditiva con la que él contaba. Lo que para mí era una actividad tranquila, para él podía estar siendo un estímulo demasiado intenso. Me paralicé. Sentí un nudo en el estómago. Mi propia actividad, que había preparado con tanta ilusión, había provocado que él entrara en crisis. Me sentí culpable, insegura, y de nuevo surgió esa sensación de no saber cómo actuar. La maestra, con toda su experiencia, intervino de inmediato y me tranquilizó después, explicando que Damián tiene una gran sensibilidad auditiva y ciertos sonidos o rutinas nuevas pueden alterarlo profundamente.

Con el paso de los días comprendí que mi reflexión no podía quedarse únicamente en los momentos de crisis o en aquello que me paralizó. También era necesario analizar lo que ocurrió cuando Damián sí logró participar, cuando se sintió seguro y mostró sus capacidades. Las experiencias del trabalenguas y de los triángulos me hicieron entender que la inclusión no solo implica atender las dificultades, sino también identificar y potenciar las fortalezas.

Estas situaciones me permitieron comprender que la inclusión educativa no consiste únicamente en adaptar actividades, sino en reconocer las capacidades, intereses y formas particulares de aprendizaje de cada estudiante. Desde la perspectiva de Booth y Ainscow (2015), esto implica construir condiciones que favorezcan la participación activa y reduzcan las barreras que limitan el aprendizaje.

De igual manera, estas experiencias me permitieron comprender que planear desde la inclusión implica reconocer que no todos los estudiantes acceden al aprendizaje de la misma manera. Como futura docente, entendí la importancia de diseñar estrategias flexibles, accesibles y sensibles a la diversidad presente en el aula.

Esto me llevó a cuestionarme: ¿Estoy considerando diferentes formas de acceso al aprendizaje? ¿Ofrezco apoyos visuales, tiempos adecuados y espacios seguros? Entendí, entonces, que en el aula no basta con planear “para todos” sin pensar en lo que cada uno necesita realmente. También comprendí que algunas sugerencias básicas para docentes y padres con niños que presentan esta condición consisten en anticipar cambios de rutina, utilizar apoyos visuales, mantener ambientes estructurados y ofre-

cer espacios tranquilos cuando el niño lo requiera. (Secretaría de Salud, 2018).

A pesar de esas dificultades, Damián seguía mostrando interés por aprender. Él no se rendía. Sus compañeros fueron aprendiendo a incluirlo, a cuidarlo, a escuchar incluso cuando no entienden del todo lo que quiere decir. La comunidad escolar hace lo que puede, con lo que tiene. Pero también comprendí que esto no debe ser suficiente, pues necesita apoyo especializado, estrategias adaptadas y una red sólida para poder desarrollarse plenamente. La educación inclusiva implica no solo la buena voluntad del docente, sino condiciones reales que garanticen el derecho a aprender en igualdad de oportunidades.

Lecciones aprendidas

Mi experiencia con Damián ha sido una gran lección, me mostró que ser docente va mucho más allá de dar clases. Es aprender a mirar, escuchar, comprender y acompañar. Me sentí insegura, con miedo de equivocarme, pero también con muchas ganas de aprender más para poder ayudar de verdad.

Durante mi formación inicial como docente en inclusión e interculturalidad comprendí que la diversidad no es un problema que resolver, sino una realidad que reconocer y valorar. La interculturalidad me enseñó que cada contexto sociocultural tiene saberes, lenguajes, rituales, colores, sabores y sonidos propios. La inclusión me recordó que cada estudiante tiene un ritmo y una manera distinta de aprender.

Mi voz, como maestra practicante, ha pasado del silencio de la observación al temblor de la inseguridad, y de ahí al compromiso de aprender y actuar. Cada momento con Damián me ha enseñado que la educación no es solo transmitir contenidos, es estar atentos al otro, al que muchas veces nadie sabe cómo mirar.

También entendí que el sistema educativo tiene el compromiso de garantizar una educación integral y de excelencia para todos los niños y niñas, sin importar su condición, tal como lo establece la ley (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019), y que hay que luchar, exigir y gestionar para que sea posible, porque en comunidades rurales como ésta, la realidad nos muestra que aún existen brechas que deben atenderse con mayor fuerza, sensibilidad y liderazgo.

Damián me enseñó que cada niño merece ser entendido desde su individualidad, y que la inclusión no es un discurso, sino una acción diaria. No puedo cambiar todo el sistema educativo, pero sí puedo cambiar la manera en que me acerco a mis alumnos. Damián no es solo un **estudiante dentro del espectro autista**. Es parte del aula, de la comunidad, y merece un espacio donde pueda aprender, sentirse seguro y ser feliz. También es un niño neurodivergente que percibe el mundo de manera distinta, y esa diferencia no debe ser motivo de exclusión, sino de comprensión. Y ese es, desde ahora, uno de los compromisos más grandes que me llevo de esta práctica.

Mi voz se levanta fuerte y clara para afirmar que estoy plenamente convencida que cuando tenga mi propio grupo, quiero ser una maestra que se atreva a mirar con el corazón, que no le tenga miedo a lo diferente, que busque respuestas y que mantenga una disposición permanente hacia el aprendizaje. Escucho y recupero la voz de Damián a veces como un grito otras veces como un susurro reclamando su derecho a una educación integral, también escucho al aula unitaria con sus voces diversas, también levanta la suya: para exigir condiciones más justas, recursos reales, atención especializada y una educación donde quepamos todos.

Esta experiencia no solo transformó mi manera de comprender la inclusión educativa, sino también mi visión sobre el papel docente en contextos de diversidad. Aprendí que acompañar implica observar, escuchar y reconocer las necesidades particulares de cada estudiante, pero también cuestionar las condiciones institucionales que dificultan una educación equitativa, y que esto implica también liderazgo académico, capacidad de gestión y trabajo conjunto con la comunidad. Hoy entiendo que la inclusión no puede depender únicamente de la voluntad del maestro, sino del compromiso colectivo por parte de padres de familia, alumnos, comunidad escolar y de todo el sistema educativo, para así construir escuelas más accesibles, humanas y sensibles a la diversidad, desde un enfoque de derechos, equidad y respeto a la diversidad.

Referencias

AMERICAN Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

- BOOTH, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- DOF (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Artículo 3º*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.constitucionpolitica.mx/titulo-1-garantias-individuales/capitulo-1-derechos-humanos/articulo-3-derecho-educacion>
- RODRÍGUEZ, M. (2025, mayo 16). *En Sinaloa cerca de 27 mil personas viven con autismo; CAS atiende a 5 mil*. https://lineadirectaportal.com/sinaloa/en-sinaloa-cerca-de-27-mil-personas-viven-con-autismo-cas-atiende-a-5-mil-2025-05-16__1390915?utm_source=chatgpt.com#
- SECRETARÍA de Salud. (2018). *Programa de acción específico: Trastornos del espectro autista 2018-2024*. Gobierno de México.
- SINGER, J. (1999). *Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference* (Honours thesis). University of Technology Sydney.
- VAN Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- WALKER, N. (2014). *Neurodiversity: Some basic terms & definitions*. https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/?utm_source=chatgpt.com

La identidad sorda en la formación docente: desafíos y aprendizajes

MARÍA DEL ROSARIO BRINGAS BENAVIDES¹

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad

Introducción y contextualización

Este relato nace de una encrucijada profesional que me obligó a confrontar mis propias limitaciones y la verdadera naturaleza de la inclusión. Su propósito es desentrañar por qué una experiencia pedagógica, en apariencia cotidiana, se convirtió en un punto de quiebre en mi carrera. Me resulta fundamental narrar no solo los hechos, sino también el torbellino de emociones que los acompañaron: la angustia de sentirme incompetente, el miedo a no estar a la altura de mis estudiantes y la frustración inicial al ver cómo mis métodos fracasaban.

Me interesa narrar esta vivencia porque evidenció la distancia entre lo que creía que significaba enseñar de manera inclusiva y lo que realmente implica garantizar el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes. No se trata únicamente de describir lo ocurrido, sino de recuperar las emociones que atravesaron el proceso: la angustia de no saber cómo actuar, el miedo constante a no estar a la altura de las necesidades de mis estudiantes, la frustración ante estrategias que no funcionaban y, al mismo tiempo, los pequeños momentos de logro que despertaron en mí nuevas formas de comprender la enseñanza.

A lo largo de esta experiencia, también logré avances significativos, aunque parciales. Conseguí hacer más accesibles algunos contenidos mediante apoyos visuales, disminuir la velocidad de mi discurso y generar ciertos ajustes en las actividades. Estos logros, aunque limitados, me per-

¹ Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, rbringasb@gmail.com

mitieron experimentar una sensación de satisfacción y esperanza al observar breves momentos de comprensión en mis estudiantes. Sin embargo, estos avances convivieron con una constante sensación de insuficiencia: esperaba más de mí misma, mayor preparación, mayor sensibilidad pedagógica y una capacidad de respuesta que en ese momento no poseía.

Este relato, por tanto, no solo documenta una experiencia, sino que construye un sentido del deber ser docente a partir de lo vivido. Asumo que enseñar implica una responsabilidad ética que va más allá de la transmisión de contenidos: exige reconocer las barreras que genera la propia práctica, cuestionarlas y transformarlas. Desde esta perspectiva, la experiencia se convierte en una lección formativa que resignifica mi papel como docente en contextos de diversidad.

En la escuela formadora de docentes, donde laboro, ubicada en la Ciudad de Puebla, Puebla, cuyo modelo educativo privilegia el español oral como única vía legítima de enseñanza, se desarrolló una experiencia pedagógica que marcó profundamente mi quehacer como docente. El curso “Tecnologías Digitales para la Enseñanza y el Aprendizaje” formaba parte del plan de estudios de la Licenciatura en educación física. El grupo estaba conformado por veintisiete estudiantes oyentes y dos estudiantes sordos: Un hombre al cual llamaremos Juan, con sordera profunda (más de 91 dB), y una mujer, la que será denominada como María, con hipoacusia moderadamente severa (entre 41 y 70 dB).

Tomando como referencia la clasificación de Northern y Downs (2002), en donde especifican los niveles de discapacidad en función del grado de pérdida auditiva medida en decibeles y como afecta la percepción del habla. Esta clasificación distingue entre pérdida leve, moderada, severa y profunda y también considera la pérdida auditiva conductiva, neurosensorial y mixta.

Clasificación por grado de pérdida auditiva (en dB, decibel)

- Normal: 10 a 15 dB
- Leve: 16 a 40 dB
- Moderada: 41 a 60 dB
- Severa: 71 a 90 dB
- Profunda: 91+ dB

Como docente del curso, no dominaba la Lengua de Señas Mexicana (LSM), una lengua reconocida oficialmente en México desde 2005. No existía en el grupo la presencia de intérpretes ni “sombras”, figuras de

apoyo que replican fielmente los mensajes del docente y de los compañeros para facilitar la participación del alumnado con discapacidad auditiva.

El entorno institucional estaba impregnado de una concepción tradicional de la inclusión: se consideraba suficiente permitir el acceso físico al aula y realizar “adecuaciones razonables” mínimas, como colocar las instrucciones para realizar las actividades en la plataforma Google classroom, el compartir presentaciones digitales. Lo que llamó mi atención fue escuchar, de voz de los propios estudiantes, que la subdirectora académica los había organizado de manera que, según el orden de asistencia, un estudiante regular brindara apoyo a los estudiantes con hipoacusia durante la jornada escolar; al día siguiente lo haría otro, y así sucesivamente. Sin embargo, esta dinámica provocaba que los alumnos que ofrecían apoyo no pudieran elaborar los productos de las actividades, ya que debían dedicar su tiempo a ayudar a sus compañeros.

No obstante, se excluía el uso sistemático de la LSM en clase, porque nadie en el grupo la manejaba, salvo los dos estudiantes sordos. Esta postura contrastaba con los principios de la UNESCO (2020), que promueve la educación inclusiva basada en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

La situación inicial representaba un desafío ético y pedagógico Juan, cuya sordera profunda limitaba prácticamente cualquier acceso funcional al lenguaje oral, dependía casi exclusivamente de la LSM para comprender contenidos complejos. Aunque la actividad se proyectaba por escrito, no lograba comprenderla. El alumno formulaba sus preguntas por medio de su celular, las cuales le eran respondidas en el mismo dispositivo; sin embargo, aun con este apoyo, no realizaba las actividades durante la clase.

Por su parte, María utilizaba auxiliares auditivos y la lectura labiofacial. Si bien comprendía parcialmente el discurso oral, en algunas sesiones, con el apoyo de sus compañeros, lograba elaborar los productos en clase, aunque presentaba ciertas deficiencias.

El conflicto emergía con claridad: ¿Cómo garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje equitativo en un entorno que negaba la lengua natural de los estudiantes y no proveía apoyos especializados? ¿Cómo mediar entre el contexto áulico y el derecho a la educación inclusiva, reconocido por la Organización de las Naciones Unidas (2006) en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad?

La experiencia se desarrolló a lo largo de un semestre académico. En este periodo, la tensión entre el modelo oralista que utilizó y la práctica

pedagógica bilingüe-bicultural que se requería emplear se convirtió en el eje central de reflexión y acción. Lo que comenzó como una inquietud profesional terminó transformándose en una profunda revisión de mi rol docente y de la naturaleza de la inclusión.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

El primer día de clases evidenció las brechas. Durante la presentación del encuadre del curso, observé que Juan miraba constantemente mis labios sin lograr seguir el ritmo de la explicación, llevaba una sudadera tenía colocado el gorro y las manos dentro de los bolsillos del pantalón. Juan alternaba entre la pantalla y mi rostro, intentando completar la información mediante lectura labial. Yo me expresaba con la velocidad habitual del discurso oral y respondía a las intervenciones espontáneas de sus compañeros. Aunque sabía con anticipación de la presencia de estudiantes con hipoacusia, al observar que ya cursaban la licenciatura asumí que estaban habituados a desenvolverse en clases dentro de un aula regular.

Ante la ausencia de intérprete, tomé una primera decisión: reducir la velocidad de mi habla, estructurar las explicaciones en bloques breves y acompañar cada intervención con apoyos visuales claros. Incorporé subtítulos en los tutoriales utilizados en clase y preparé resúmenes escritos accesibles en el classroom. Sin embargo, estas estrategias resultaban insuficientes para Juan.

Me percaté de que no comprendía la actividad cuando asigné como tarea la realización de una lectura y la elaboración de un esquema. Al revisar su trabajo, observé que el contenido del producto carecía de coherencia. Me sentí frustrada, ya que no sabía cómo actuar; no estaba preparada para enseñar a estudiantes con esta condición.

La enseñanza de este curso se complejizó, ya que los estudiantes debían diseñar y emplear objetos de enseñanza, así como recursos y medios didácticos y tecnológicos para generar aprendizajes en Educación Física. Elaboré tutoriales con audio y subtítulos, los proyectaba en la sala de cómputo y los detenía en cada paso que debían ejecutar para construir los recursos; sin embargo, no lograba que los estudiantes sordos pudieran concluirlos durante las sesiones de clase.

Desde la primera sesión en la cual todos estudiantes tenían que elaborar un producto, la barrera comunicativa fue la más evidente presentaban dificultad para comprender instrucciones, no posible darles retroalimen-

tación efectiva, confusión en consignas prácticas y aislamiento durante actividades grupales sobre todo de Juan.

Hubo tres sesiones muy significativas la primera fue la siguiente: La sesión inicia con la indicación general: construir un muro virtual colaborativo en equipos de cinco personas sobre un tema de interés que se relacione con educación física. Proyecto la plataforma Padlet y explico verbalmente cómo agregar entradas, imágenes y enlaces.

Mientras hablo, la estudiante María se inclina hacia adelante intentando leer los labios. El ruido ambiental —movimiento de sillas, comentarios espontáneos— interfiere con la claridad del discurso. El estudiante Juan observa la pantalla, pero la explicación oral no le resulta accesible; depende completamente de lo que logra leer y entender en la proyección.

Se organizan los equipos la estudiante María es aceptada en uno de ellos, pero en el caso del estudiante Juan, tengo que solicitar que un equipo lo reciba, ya que no fue elegido.

Durante el desarrollo, surgen pequeñas tensiones: discusiones grupales simultáneas donde varias voces hablan a la vez dificultan la comprensión para Juan. Sin embargo, el trabajo en la plataforma permite leer lo que cada equipo va publicando, compensando parcialmente las barreras orales.

Al cierre, las presentaciones son breves. Solicito que cada equipo escriba también una conclusión en el muro. Esa decisión, pensada inicialmente como estrategia tecnológica, termina funcionando como ajuste que favorece la participación equitativa, aunque Juan no logra integrarse al equipo, su participación es nula.

En la siguiente sesión, la consigna fue diseñar un cuestionario interactivo en Kahoot! expliqué el funcionamiento del temporizador, la puntuación y la dinámica competitiva, a través de un tutorial y realicé un ejercicio vivencial con los estudiantes. El entusiasmo del grupo aumenta cuando aparece la música característica del juego. Sin embargo, la intensidad sonora incomoda a María, quien utiliza auxiliar auditivo, reduzco el volumen tras una solicitud gestual. Ambos estudiantes se quedan sin participar en el juego porque no logran ingresar en su celular el código PIN.

Se estructuran los equipos y se solicita que diseñen su Kahoot con un tema de interés que tenga relación con educación física, posteriormente a través de una ruleta digital se elige un equipo que pondrá a prueba el juego, María responde con rapidez cuando logra concentrarse visualmente, pero pierde parte de la retroalimentación oral que ofrezco después haber

terminado el juego. Juan se orienta exclusivamente por lo visual: colores, conteo regresivo y texto proyectado.

Al finalizar, hago que el grupo reflexione sobre la importancia de formular preguntas claras y visibles. Sin proponérselo inicialmente, la clase evidencia cómo un recurso digital pensado para dinamizar puede también convertirse en espacio de ajuste si se prioriza la información escrita y visual.

En la tercera sesión, el reto es producir un video explicativo sobre una rutina de activación física, utilizando la aplicación Canva, los equipos anteriores son los que elaborarán este recurso. Doy indicaciones generales sobre el guion, la grabación y la edición. Nuevamente, gran parte de la explicación es oral, pero esta vez entrego una rúbrica por escrito con los criterios de evaluación.

Durante la planeación, María propone que el video incluya demostraciones corporales claras y subtítulos obligatorios. Su experiencia personal se transforma en criterio pedagógico, pero Juan sigue sin participar, toma una computadora de la sala de cómputo y se pone a revisar su correo.

Al presentar los videos, noto que aquellos con mayor apoyo visual resultan más claros incluso para los estudiantes no oyentes, porque se ve su interés al estar atentos en la pantalla. La experiencia revela que la accesibilidad no solo beneficia a quienes presentan discapacidad, sino que mejora la calidad comunicativa general.

Lo que viví en estas sesiones, me llevó a comentar la situación con una compañera que trabaja en educación especial para platicarle la situación que estaba pasando con estos estudiantes y me expresó lo siguiente:

Juan con una sordera profunda implica tener acceso muy limitado o nulo al lenguaje oral por vía auditiva, incluso con auxiliares auditivos; si su lengua principal es la LSM, el español escrito puede funcionar como segunda lengua, siempre que la haya aprendido porque si no es así va a impactar directamente la comprensión de textos académicos complejos. La sola proyección de instrucciones escritas no garantiza comprensión, especialmente cuando se trata de contenidos abstractos o técnicos y la dependencia del celular para formular preguntas refleja una estrategia compensatoria, pero no sustituye un sistema de accesibilidad estructurado.

Con María su nivel de pérdida auditiva permite cierto acceso al lenguaje oral, especialmente con auxiliares auditivos; la lectura labiofacial ayuda, pero no permite comprender el 100 % del mensaje, especialmente si el docente habla rápido o de espaldas y puede existir comprensión par-

cial, lo que genera productos con deficiencias, no por falta de capacidad, sino por información incompleta. Por último, señaló que requería capacitarme en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Con esta explicación confirmo que no puedo ni debo enfrentar sola estas situaciones sin formación ni acompañamiento, también que el apoyo entre compañeros puede ser solidaria, pero no debe sustituir ajustes razonables formales, de los cuales desconecemos.

Sin embargo, a través de ese fracaso inicial, descubrí una profunda motivación. Este texto describe lo que sí logré: transformar mi visión de la enseñanza, aunque fuera parcialmente. Me emocionó ver los pequeños destellos de comprensión en mis estudiantes cuando una estrategia funcionaba; sentí una conexión genuina cuando, por un instante, la barrera comunicativa se desvanecía. Pero también detallo qué esperaba más de mí: una preparación que no tenía, una fluidez que me faltaba y una valentía para cuestionar el sistema desde el principio.

La experiencia vivida me impuso un nuevo sentido del deber ser. Ya no se trataba solo de impartir un curso sobre tecnologías, sino de garantizar el derecho fundamental a aprender en un entorno equitativo. Esta narrativa es, en esencia, la crónica de cómo la sordera de dos estudiantes me enseñó a escuchar de una manera que nunca había imaginado, convirtiéndose en una lección imborrable sobre mi rol como formadora de docentes.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

Esta experiencia confirmó que la inclusión no es un acto de integración, sino un proceso pedagógico; la exclusión de la LSM evidenciaba una visión monolingüe que invisibiliza la identidad lingüística de la comunidad sorda. Como señala Catherine Walsh (2009), “la interculturalidad crítica no es un simple reconocimiento de la diversidad, sino un proyecto político, social y epistémico de transformación” (p. 78). Desde esta perspectiva, negar la lengua natural de un estudiante no es un asunto técnico, sino estructural.

Desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978), el lenguaje es mediador del pensamiento; “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño” (p. 94). Negar

la lengua natural de un estudiante limita su desarrollo cognitivo y social, pues restringe su principal herramienta de mediación simbólica.

Reconozco que mi intervención fue parcial; aunque traté de generar apoyos significativos, la ausencia de intérprete “sombra” implicó una carga adicional de responsabilidad y una mediación incompleta. En este sentido, UNESCO (2020) advierte que “la inclusión no puede depender únicamente de la buena voluntad del docente, sino que requiere sistemas de apoyo estructurados y sostenibles” (p. 15). En una situación similar, impulsaría desde el inicio un proceso formal que incluyera la inserción de esta figura y solicitaría a la institución buscar alianzas con instancias de apoyo a esta discapacidad.

Me di cuenta de que, al desconocer la discapacidad auditiva, realizaba acciones como hablar a la velocidad habitual del discurso, responder intervenciones sin cuidar la visibilidad del rostro —pues escribía en el pizarrón y hablaba simultáneamente— y priorizar la oralidad como vía de enseñanza porque esa es mi lengua materna. Suponía que la información escrita y los tutoriales eran suficiente apoyo. Sin embargo, como afirma Mel Ainscow (2001), “la inclusión comienza cuando los docentes examinan críticamente sus propias prácticas y buscan eliminar las barreras que ellos mismos pueden estar generando” (p. 7). No se trataba únicamente de enfrentar una situación particular de diversidad, sino de replantear profundamente la manera en que concebía la enseñanza, la comunicación y la evaluación dentro de un espacio eminentemente oralizado.

Por otra parte, no diferenciaba las necesidades del estudiante con sordera profunda y el estudiante con hipoacusia moderadamente severa. La experiencia transformó mi concepción del rol docente: comprendí que enseñar implica cuestionar estructuras excluyentes y asumir una ética de la equidad. En palabras de Booth y Mel Ainscow (2015), “la inclusión se refiere al proceso de identificar y eliminar barreras a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes” (p. 13). La inclusión auténtica requiere voluntad institucional, formación docente continua y reconocimiento de la diversidad lingüística como riqueza cultural.

Comprendí que no todas las pérdidas auditivas son iguales y que las necesidades no son homogéneas. Mientras uno de los estudiantes requiere acceso visual total a la información, el otro puede apoyarse parcialmente en la audición si existen condiciones adecuadas. Tal como plantea Gerardo Echeita (2013), “la equidad no consiste en dar lo mismo a todos, sino en ofrecer a cada uno lo que necesita para aprender y participar” (p. 45). Esta

diferenciación rompió con la idea que tenía de que todos los estudiantes con discapacidad auditiva necesitan lo mismo.

Entendí la importancia del contacto visual, de regular los turnos de participación y de generar acuerdos grupales para evitar que varias personas hablaran al mismo tiempo. Aprendí a observar con mayor atención y a verificar la comprensión. En coherencia con esto, Organización de las Naciones Unidas (2006), en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece que los Estados deben asegurar “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” (art. 24), lo cual implica eliminar barreras comunicativas y proporcionar apoyos adecuados.

También comprendí que el sistema educativo no siempre proporciona capacitación suficiente en educación inclusiva. Existen protocolos, pero en la práctica se deja al docente la resolución individual cuando acceden a la educación superior estudiantes con esta condición. Esta experiencia me generó frustración, inseguridad e incluso culpa. Sin embargo, como señala Paulo Freire (1997), “nadie nace hecho, es experimentándose en el mundo como nos hacemos” (p. 64). La experiencia, aunque incómoda, se convirtió en un proceso de toma de conciencia profesional.

El conflicto pedagógico se hizo más evidente cuando, tras compartir la situación con una compañera docente especialista en educación especial, logré comprender con mayor claridad la naturaleza de las barreras que enfrentaban mis estudiantes. Este diálogo no solo me permitió interpretar sus dificultades desde un enfoque más informado, sino que también marcó un punto de inflexión en mi práctica docente.

A partir de esta retroalimentación, reconocí que las estrategias que estaba utilizando eran insuficientes porque no respondían a un enfoque estructurado de accesibilidad. En consecuencia, comencé a introducir cambios más intencionados en mi cátedra: procuré organizar las instrucciones de manera más clara y anticipada, prioricé el uso de recursos visuales comprensibles, regulé la dinámica de participación para evitar la sobreposición de voces y generé materiales escritos más accesibles.

Asimismo, inicié un proceso de reflexión sobre la necesidad de formarme en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entendiendo que la inclusión no puede depender de acciones improvisadas, sino de una planificación consciente que contemple la diversidad desde el inicio. Aunque estos cambios no resolvieron completamente la problemática, representaron un avance significativo en la manera en que concebía mi práctica docente.

Este acercamiento con la colega no solo aportó herramientas conceptuales, sino que también me hizo consciente de que la enseñanza inclusiva es una construcción colectiva, que requiere diálogo, acompañamiento y disposición para transformar las propias creencias pedagógicas.

En síntesis, esta vivencia no solo evidenció mis limitaciones formativas, sino que me permitió comprender que la inclusión es un compromiso ético, político y pedagógico. Formar profesores implica modelar prácticas justas; implica reconocer la diversidad lingüística y cultural como parte constitutiva del aula y asumir que la equidad no es concesión, sino derecho.

Cierre o lecciones aprendidas

Enseñar a dos estudiantes, uno con sordera profunda y otro con hipoacusia moderadamente severa, sin contar con conocimientos previos sobre discapacidad auditiva dejó lecciones pedagógicas profundas en mí. La primera es comprender que el acceso a la educación superior no garantiza el acceso real al aprendizaje. La comunicación oral, eje central de mi práctica docente, se convirtió en una barrera cuando no se consideran otras formas de mediación.

Al finalizar el semestre, el producto integrador evidenció que se logró que lo realizaran adecuadamente porque no se les proporcionaron estrategias más visuales, estructuradas y anticipadas. El estudiante Juan no pudo presentar un video bilingüe (LSM-español escrito), mientras que la estudiante María lo diseñó sólo con lenguaje escrito.

El conflicto no se resolvió plenamente a nivel áulico, la expresión lingüística permaneció fue la oral por no manejar la LMS. Sin embargo, la experiencia generó un precedente pedagógico y abrió un diálogo incipiente sobre la necesidad de intérpretes y reconocimiento formal de la LSM.

La experiencia, aunque inicialmente me generó frustración e inseguridad, me impulsó a replantear la práctica, a buscar información y asumir que enseñar implica aprender constantemente para garantizar condiciones más justas y accesibles para todos.

A pesar de los múltiples obstáculos, esta experiencia también me permitió reconocer lo que sí logré transformar. Aunque de manera incipiente, modifiqué mi forma de comunicarme en el aula, incorporé recursos visuales más claros y comencé a prestar mayor atención a las necesidades específicas de mis estudiantes. Me emocionó profundamente observar

aquellos momentos en los que, a través de un ajuste pedagógico, lograban comprender una consigna o participar, aunque fuera de manera limitada. Esos instantes, breves pero significativos, me hicieron sentir que era posible construir caminos distintos.

No obstante, estos avances estuvieron acompañados de sentimientos de frustración, inseguridad e incluso culpa. En diversos momentos experimenté angustia al constatar que mis estrategias no eran suficientes y miedo al reconocer que no estaba preparada para atender adecuadamente a mis estudiantes sordos. Esperaba más de mí misma: mayor formación, mayor dominio de estrategias inclusivas y la capacidad de anticipar las barreras que enfrentaban.

A partir de esta tensión entre lo logrado y lo pendiente, se configuró en mí un nuevo sentido del deber ser docente. Comprendí que no basta con la disposición o la empatía; es necesario asumir un compromiso activo con la formación continua y con la transformación de las prácticas pedagógicas. La inclusión dejó de ser una idea abstracta para convertirse en una exigencia ética que orienta mi quehacer profesional.

Que se requiere tener sensibilidad y empatía, para comprender que la barrera principal no es la discapacidad, sino las condiciones comunicativas del entorno. Se debe poseer disposición para aprender, reconociendo que, aunque no fui formada en educación inclusiva, pero que puedo capacitarme en estrategias de accesibilidad y, cuando sea posible, familiarizarme con la lengua de señas. En el plano ético, como docente debo ejercer la equidad, entendida no como tratar a todos igual, sino como ofrecer los apoyos necesarios para que cada estudiante acceda al aprendizaje.

Referencias

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.
- BOOTH, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. OEI/FUHEM.
- CAST. (2018). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

- ECHETA, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “la sartén por el mango”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- NORTHERN, J. L., & Downs, M. P. (2002). *Hearing in children* (5th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718_spa
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- WALSH, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. En W. Mignolo (Comp.), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.

Capítulo 19

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.19>

Marcha del Silencio:

Acción, reflexión y concienciación

GUSTAVO LA ROTA AMAYA¹

Línea temática

2. Inclusión, diversidad e interculturalidad

A modo de introducción

La formación en ciencias sociales y especialmente la psicología enfrenta cotidianamente múltiples retos que definen en gran medida la práctica pedagógica, los procesos de enseñanza y por supuesto también, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Entre estos retos, quisiera referirme a dos de ellos que resultan especialmente interesantes en el contexto de una asignatura de psicología social en una universidad regional. El primero de ellos tiene que ver con la dificultad para traducir el pensamiento de lo concreto de la experiencia a lo abstracto del pensamiento; el otro, frente al valor que representa la práctica guiada especialmente aquella de naturaleza artística como estrategia de apropiación conceptual y fortalecimiento identitario.

En algún trabajo anterior mencionaba la importancia que tiene para la formación en psicología, la precisión lograda desde el lenguaje, al considerar la diferenciación entre los términos de la psicología, lo psicológico y los psicólogos (La Rotta, 2024). En este caso, la capacidad comprensiva lograda tras esta diferenciación se articula dentro de la asignatura Fundamentos de Psicología Social alrededor de las relaciones entre la Autoridad, el Liderazgo y el Poder, en tanto conceptos fundamentales para entender fenómenos sociales como los Movimientos Sociales, la Resistencia y el Cambio.

¹ Universidad de Santander, Bucaramanga, Colombia. larotamail@gmail.com

Para el trabajo sobre estas categorías podía seguir varios caminos. El primero de ellos, el formato magistral donde preparo una serie de conferencias alrededor de estos temas, mostrando de pronto el desarrollo histórico que ha tenido la comprensión del poder; pensaba remontarme a la antigüedad del mundo occidental comenzando por los griegos y las nociones que tenían sobre el poder, el gobierno, etc. Continuando con la evolución que supondría seguir con Maquiaveli, Locke, Hobbes, Rousseau, Kant para terminar con algo del siglo XX, por ejemplo, Foucault.

Este camino a veces resulta tortuoso: para mí como profesor, porque me frustra al darme cuenta de las dificultades que tienen los estudiantes para conectar con la historia del pensamiento político occidental. Me frustra igualmente con saber que algunos, más bien pocos, leen y que entienden lo que leen; claro que ahora en la época de la Inteligencia Artificial esto de la lectura hay que revisarlo.

Para los estudiantes esta historia resulta en muchos casos, estéril. Muchos piensan que se trata de una “clase de filosofía”, que no dice mucho de lo que es la psicología, mucho menos trata sobre lo que hacen los psicólogos y absolutamente nada en lo absoluto, sobre fenómenos o eventos psicológicos como los sentimientos o la percepción.

Acá es donde la diferenciación terminológica a la que aludía anteriormente, se convierte en un instrumento muy valioso e interesante. Al diferenciar estos términos, puede situarse la psicología como una práctica social que emerge en un momento muy específico de la historia occidental, con unas intencionalidades muy claras. Su desarrollo depende del trabajo de unos personajes denominados psicólogos, que cumplen con una serie de condiciones que les singularizan en el campo social.

En este punto justamente, es donde esa historia sobre el poder comienza a llamar la atención de algunos. Todavía no implica o involucra a todos, solamente quienes aprecian el valor de aproximarse a la configuración histórica de un campo de poder como podría decir Bordieu (2002) interpelado por la presencia y acción de unos personajes muy particulares que se definen de una forma muy particular frente al ejercicio de un rol en el sentido de Goffman (1974) como sucede con los psicólogos. Si bien para Bordieu (2002) existe una determinación social alrededor de las prácticas que definen el ejercicio profesional, con Goffman (1974) se entiende que ese contexto social, se convierte en el escenario en donde los profesionales despliegan una representación dramática que les convierte en actores que desarrollan unos roles particulares.

El gran asunto, mostrar una historia que no es lineal ni mucho menos. Una historia que procede más bien por líneas discontinuas, donde entender elementos como *Zeitgeist* (el espíritu de la época) permite una comprensión de la irrupción de una serie de problemáticas en unas coordenadas muy particulares.

Algunas notas sobre el desarrollo de la experiencia

En algún punto de esta historia, aparece Colombia con toda su riqueza y complejidad como lugar donde se entrelaza una historia muy particular alrededor del poder, especialmente alrededor de la resistencia y los movimientos sociales. En ese horizonte aflora una serie de ejemplos de movimientos sociales, relacionados directamente con las víctimas de la violencia política de mediados del siglo XX cuyo nombre fue de hecho, “Movimiento de Víctimas”. Este movimiento, sitúa la acción colectiva sobre la que trata el ejercicio de clase que consideré fundamental para poner en práctica, los conceptos de Autoridad, Liderazgo y Poder.

Para agilizar el ejercicio decidí contar una historia abreviada del pensamiento político en occidente, concentrándome en el paso del poder del soberano al poder como forma de gobierno, adoptando una perspectiva foucaultiana en la que uno de los efectos del poder, es precisamente la resistencia. A partir de este hecho, conecté directamente la conmemoración del “Semana por la paz”,² con la serie de eventos programados en el marco de la Semana Interuniversitaria por la Paz en la ciudad de Bucaramanga, a través de la profesora Sandra Serrano para desde ahí, trabajar el concepto de Acción colectiva mediante una experiencia práctica.

Un elemento conceptual que facilitó este proceso, fue la diferenciación entre los tipos de acción. Me refiero a que la acción individual, es diferente a la acción social y de la acción colectiva. Cuando se habla de acción, se habla del objeto de estudio de la psicología social que resulta conceptualmente diferente a la conducta (Martín – Baró, 1990). Se trata de una ac-

2 La semana por la paz es una movilización ciudadana organizada por diferentes organizaciones que se ha institucionalizado en Colombia alrededor del mes de septiembre y coincide con el “Día Internacional de los Derechos Humanos”. Su objetivo puede decirse consiste en visibilizar los esfuerzos de la sociedad civil para construir la paz, dignificar la vida y transformar los conflictos. <https://semanaporlapazcolombia.co/>

tividad que tiene un trasfondo ideológico, un sentido, un propósito para quien la realiza y le vincula socialmente por cuanto está referida a otros.

De otro lado, cuando se habla de acción social, se remarca el carácter de la orientación y el sentido que comporta hacia otras personas, hecho que le convierte en el aspecto fundamental de la vida social. Finalmente, la acción colectiva es un tipo muy particular de la acción social cuya principal característica, consiste en la coordinación de acciones entre diferentes personas para lograr un objetivo común, por lo que se convierte en una forma específica de la acción social.

En el caso de esta experiencia, se trataba de una acción colectiva con una intencionalidad clara, cargada de una serie de elementos simbólicos que permitieran por un lado, aplicar diferentes elementos conceptuales trabajados en el curso, en tanto que se trataba de un ejercicio en el marco de una asignatura de psicología social que coincidía temporalmente con el ambiente a nivel nacional alrededor de la paz, la memoria y la reconciliación. Por otro lado, era una oportunidad para explorar con los estudiantes el valor de otras formas de acción que podrían denominarse alternativas, en este caso, representadas por la puesta en escena de toda la parafernalia dispuesta alrededor de elementos como el color blanco, el silencio, la marcha en fila, la declamación del poema, la semana por la paz, etc.

Desde el Backstage hacia al Frontstage

Para la preparación de la experiencia se acordó con los estudiantes trabajar una acción colectiva, de carácter performativo con un fuerte componente simbólico que se denominó “La Marcha del Silencio”.

La planificación fue un trabajo colectivo donde se consensuó que todos iríamos vestidos con camiseta o camisa blanca, que recorreríamos la universidad a pie, en fila india y en estricto silencio deteniéndonos en algunos lugares para recitar en coro el poema de Rafael Alberti:

¡Paz Paz Paz! Paz Luminosa

Una vida de armonía,

Sobre una tierra dichosa.

Paz sin fin, paz verdadera.

Paz que al alba se levante,

Y a la noche no se muera.

La experiencia se fue desarrollando paulatinamente en diferentes espacios del campus de la universidad. El punto inicial fue la exposición organizada por el Ejército Nacional donde exhibían los moldes en yeso de prótesis de piernas de soldados víctimas de explosivos no convencionales. Las molduras de yeso con las impresiones de las piernas de los combatientes, se encontraban dispuestas sobre un montículo de tierra negra completamente seca, con algunos restos vegetales como hojas y ramas secas, donde también se dispusieron algunas botas militares destrozadas tal y como se aprecia en la ilustración 1. Fue un momento de gran solemnidad que sirvió para “enmarcar” el ejercicio con los estudiantes mediante una breve introducción a los devastadores efectos del uso de artefactos conocidos en el país como “minas quiebrapatas”.

Ilustración 1. Instalación Minas antipersonales



Fuente: Archivo personal

El recorrido continua por diferentes espacios de la Universidad, y vale la pena mencionar, que resultó disruptivo frente a la cotidianidad del campus en virtud a la puesta en escena que supuso. Se tuvo oportunidad de realizar paradas en diferentes lugares cada uno de los cuales resultó singular por condiciones como la acústica, el tránsito de personal, la temperatura ambiental, entre otras.

La que personalmente más me llamó la atención, fue la curiosidad que despertaba entre los transeúntes el desplazamiento de un grupo en

las condiciones mencionadas, pero que paradójicamente, cuando llegaba la declamación del poema, el grupo se detenía por completo, y se ubicaba en el espacio en diferentes posiciones.

Como puede apreciarse en las ilustraciones 2 y 3, la atención se desviaba y muchos de los espectadores iniciales, atraídos quizá por la expectativa de la dirección de la columna de marchantes, seguían su camino en cuanto se recitaba poema.

Ilustración 2. Coral Marcha del Silencio



Fuente: Archivo personal

Como se trataba de una actividad académica en el marco de la asignatura, los estudiantes tenían que preparar un reporte que se denominó “Síntomatología de la experiencia”. La actividad consistía en la elaboración de un documento escrito, con una extensión entre una a dos páginas, donde individualmente los estudiantes describieran su experiencia en la realización del ejercicio. Entre los resultados vale la pena destacar varios aspectos.

Algunos resultados para destacar

El primer aspecto a destacar, es el nivel de compromiso con el que los estudiantes asumieron su participación. Este compromiso se observó no solamente, en la coordinación de acciones necesarias para la realización

de la actividad, sino también con la preparación de un ejercicio reflexivo, con gran profundidad conceptual e introspectiva, es decir, demostrando la apropiación de los temas del curso y la implicación personal en el ejercicio.

Si bien en un principio, tal y como declara la participante en su escrito (Cf Ilustración 4), no era tan clara la motivación para participar. Sin embargo, a medida que se preparaba la experiencia y realiza, este compromiso cambió permitiendo que finalmente la actividad se asumiera con madurez y altura por parte de los estudiantes, remarcando su compromiso.

Ilustración 3. Coral lectura poema Alberti



Fuente: Archivo particular

Un segundo elemento, ligado con el anterior, tiene que ver con el tono intimista que estos relatos adquieren. Si bien, la consigna inicial era para demostrar la apropiación conceptual de los temas tratados, existió un margen de libertad en el desarrollo del ejercicio para crear un espacio de exploración personal, a través de la escritura.

Como puede apreciarse en el trabajo de muestra (Cf. Ilustración 4), la capacidad de reflexión lograda, parte del recuento de elementos significativos de su experiencia, interpretados a la luz de algunos elementos conceptuales. Es importante destacar el valor del ejercicio porque como se observa, se pudo “aplicar” precisamente los conceptos tratados en el curso, para describir y analizar eventos muy puntuales como los que acontecieron con ocasión de la marcha.

Gracias a este ejercicio, muchas de las dificultades que puede tener la traducción de una realidad abstracta, como sucede con la que se plantea en los libros, artículos y demás materiales con los que se trabaja cotidianamente, no solamente se traducen sino que se “operacionalizan” a través del cuerpo, de un cuerpo colectivo que en este caso reflexiona sobre su encuentro con sus compañeros y de la reflexión sobre el sentido y el propósito detrás de esta acción.

En la ilustración 4, se puede entender claramente el valor de lo que Foucault (2002) plantea sobre el valor de la gestualidad en la construcción de un cuerpo disciplinado “el liderazgo en este contexto demostró ser la fuerza más ágil y adaptativa capaz de mantener la cohesión del grupo sin necesidad de una sola orden vocal” (Ilustración 4, parr 6). Esta reflexión demuestra la forma en la que uno de los contenidos del curso, relacionado con el ejercicio de la autoridad y el liderazgo, en este caso en particular produce una serie de efectos. El primero de ellos en relación con el cambio en la comprensión del papel individual en la actividad colectiva; en segundo lugar alrededor del papel que un liderazgo positivo, democrático y dialogante tiene a la hora de convocar y facilitar la orientación de la experiencia. Finalmente, alrededor de la demostración de la apropiación conceptual posible gracias a los ejercicios de lectura, la experiencia de la marcha y su enmarcamiento en el contexto de la Semana por la Paz.

Ilustración 4 Muestra sintomatología experiencia

El Silencio Como Manifestación De La Paz: Perspectiva Personal Y Análisis De Los Conceptos (Autoridad, Liderazgo Y Poder)



La marcha silenciosa en la que estuvimos envueltos los estudiantes de quinto semestre de Psicología, convocada para hacer algo distinto por la semana de la paz, representó una experiencia de gran resonancia, no solo emocional, sino también social en la que observamos y vivimos muchas cosas dentro de nuestro silencio, muchas tenemos pena y cero ganas de participar porque a veces preferimos no llamar la atención o así, envueltos dentro de tanta gente y sabiendo como las personas pueden criticar y decir cosas no agradables, se sentía realmente asustado que tanta persona te mirara como algo raro. Más allá de su obvio objetivo de visibilizar el compromiso con la no violencia, pudimos dentro del ejercicio poder sentirnos en paz, porque no hubo disturbios ni más y esa era la idea que teníamos para esta marcha. Al analizar la experiencia desde la perspectiva de las categorías conceptuales de Poder, Autoridad y Liderazgo, podemos observar incluso en nuestros minutos como estos conceptos se pueden observar en un simple contexto como lo fue la marcha.

El poder se manifestó de manera contundente, no como una herramienta de coacción, sino como un poder potencial y colectivo. El poder, definido como la capacidad de influir o forzar una acción (controlar a otros), lo pudimos observar en el profesor él era nuestra mayor fuente de poder en este momento, cuando él nos daba una orden sobre cualquier cosa y obedíamos sin más, así, no quisieramos realizar la actividad demandada por el profesor, la realizabamos. También algo importante de la marcha silenciosa es que demostró que el verdadero poder no siempre reside en la capacidad de hablar más fuerte, sino en la capacidad de interrupción (cuando llegabamos a algún lugar la mayoría se tomaba así se un minuto de su tiempo para observar y la población que critica, como lo observamos en las personas de nuestro entorno que al vernos caminando en línea recta se podría observar en su mirada la crítica. El simple hecho de que un número de personas se moviera de manera organizada y concentrada insisto a las personas a mirar.

La categoría de autoridad se hizo evidente en su ausencia de ejercicio interno y en su rol externo. La autoridad, entendida como la capacidad de influir en las acciones y pensamientos, fue necesaria para la ejecución logística del evento (actitud durante el evento, gestión de rutas, seguridad (entre otros)). Sin la autoridad y gestión del profesor no se hubiera podido realizar el evento.

No obstante, internamente, sabíamos que no podríamos realizar ningún tipo de bulla o disturbios durante el tiempo de esta marcha. No había un jefe del silencio o alguien diciéndonos todo el tiempo que teníamos que hacer silencio, si no que desde el primer momento en que se dieron las instrucciones sabíamos cómo

se debía realizar este ejercicio. La única autoridad reconocida el profesor, que este paso a ser como un dirigente y así se fueron rotando varios compañeros que dirigían en cierto momento. Si bien nosotros como participantes de la marcha estábamos presentes muy pocos actuabamos como una autoridad, sin embargo, los organizadores iniciales actuabamos como una autoridad de logística, una vez en movimiento, la obediencia al ritmo y a la ruta no se debía a un mandato formal, sino a la internalización de la regla del juego.

La manifestación más reveladora fue la del liderazgo. Si la autoridad tiene su fuente en la posición y el poder en los recursos, el liderazgo tiene su fuente en la influencia y la visión. En una marcha silenciosa, el liderazgo no fue centralizado, sino distribuido y situacional.

Observamos algunos líderes: la persona que intuitivamente se adelantaba para guiar el ritmo (los compañeros que tomaban en mano de la fila o de suministrar a los demás la información sobre la actividad), aquellos que, con un gesto o la simple persistencia de su silencio, recordaban a los demás el objetivo cuando la atención decaía (el profesor cuando nos miraba si alguien estaba medio riendo). Este tipo de liderazgo, basado puramente en la persuasión moral y el ejemplo, es la antítesis del poder coercitivo y la autoridad burocrática. El liderazgo, en este contexto, demostró ser la fuerza más ágil y adaptativa, capaz de mantener la cohesión del grupo sin necesidad de una sola orden vocal.

En conclusión, la marcha silenciosa fue un ejercicio que demostró como en un pequeño ejercicio en la que se ve involucrada una sociedad, se pueden observar los conceptos de análisis que empleamos. Reveló que el Poder colectivo no necesita ser violento para ser efectivo, que la Autoridad es un marco logístico más que una fuerza propia interna, y que el Liderazgo más profundo no se encuentra en un título, sino en la capacidad de un individuo o de un grupo de mantener la visión compartida a través del ejemplo silencioso y la convicción.

Fuente: Archivo particular

A modo de Discusión

Este ejercicio de la Marcha del Silencio resultó muy interesante pedagógicamente. Se trató de un trabajo colaborativo y cooperativo donde los estudiantes, vivenciaron una aproximación a lo que Flórez (2005) denomina modelo pedagógico social – crítico.

Entre las características señaladas para este modelo de cuña vigotskiana, se destaca su orientación hacia la transformación social, mediante el proceso implicado en la reflexión sobre la realidad circundante. Esta realidad está definida en principio, por el contexto de la asignatura con sus diferentes lecciones y materiales de apoyo, así como también, todo el trabajo previo de enmarcamiento alrededor de la Semana por la Paz, contexto final de la planificación y ejecución de la actividad de la Marcha.

Otra de las características tiene que ver con la relación profesor – alumno, que en este caso, supuso una interacción dialógica. Tal y como lo demuestra el trabajo de referencia del estudiante (Ilustración 4), el profesor actúa desde un rol de facilitador en la actividad. Alrededor de esta perspectiva, se proyecta un trabajo de indagación sistemático, basado en la reflexión sobre la acción situada de la marcha, enriquecido con las consignas propias del curso.

Este tipo de modelos pedagógicos, interpela directamente tensiones alrededor de la educación y su potencial para transformar la sociedad y los individuos. Hace ya algunos años Díaz – Barriga (1995), señalaba una paradoja en la que se debate la educación, la cual podría parafrasearse como una tensión entre la promesa de cambio, de transformación y la necesidad de reproducción y control individual. En sus palabras:

(...) la escuela es la institución que promoverá la emancipación de humana, inicialmente como emancipación de la razón (al proveer el acceso al conocimiento a todos los hombres), y como promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad (...) [pero por otro lado la escuela] “De ser un instrumento de liberación del hombre se convirtió en un elemento que promueve la enajenación de la razón humana, la inutilización de la posibilidad humana de hacer uso independiente de su propia razón, de su propia posibilidad de pensar (p. 207).

En este caso concreto, este planteamiento me resulta muy interesante puesto que para la formación de profesionales de las ciencias sociales en un país, en una región con una historia de violencia y exclusión, con indicadores persistentemente altos, detenerse un momento y ensayar a probar otras propuestas pedagógicas, invita a reflexionar sobre el papel que la

educación formal cumple. Bien puede tratarse de un mecanismo al servicio de los intereses de la reproducción de un modelo social, que *espera* de estos profesionales, se conviertan en instrumentos que colaboren con el mantenimiento de ese orden. Pero de otra parte, puede plantear la de psicólogos que conscientes de su situación, actúen como agentes de cambio, con una visión crítica sobre las asunciones dominantes que naturalizan la realidad y prefijan su propio trabajo.

Paradójicamente lo que Díaz – Barriga, denomina como la posibilidad de pensar, de asumir un criterio propio, se ve limitado y de hecho, muchas veces resulta completamente suprimido bien sea por dinámicas institucionales que premian la competitividad individual, o bien, porque sencillamente, el desinterés de los estudiantes, no les permite precisamente ir más allá, y asumir su proceso de formación con el compromiso y la entereza de lo que Pozo (2008) denomina “jugarse la identidad”.

Para este autor, la identidad habla de un aprendizaje que vaya más allá de lo memorístico y transforme profundamente las estructuras del pensamiento. Por tanto, el aprendizaje se convierte en un proceso de cambio personal, donde se reconstruye el yo del aprendiz con las diferentes actividades que realiza en la relación e interacción con otros y el mundo. Este hecho supondría, que una actividad como la Marcha del silencio, se convierta en un acontecimiento que se propone como escenario para una transformación movilizadora del aprendizaje y por tanto, de la identidad.

En ese sentido, la identidad es un proceso social y relacional antes que aislado e individual. El proceso de construcción de identidad ,clave del aprendizaje, efectivamente da cuenta de la existencia de una individualidad expresada en el involucramiento y la emocionalidad implicada en la realización de diferentes actividades. Pero también, y sobre todo, resulta imperativo entender que estas actividades, enmarcan unas coordenadas sociales muy precisas, escenario para el despliegue y negociación de la identidad como proceso permanente.

Con esta práctica, resultó clara la dimensión social que enmarca y media el aprendizaje y permite que estudiantes y profesores se encuentren como actores protagonistas dentro del proceso.

En este contexto, es donde el trabajo de Francoise Dubet (2004; 2013) puede aportar algunos elementos interesantes. En el caso en particular de la marcha del silencio, lejos de ser una protesta o manifestación política, se convierte en una actividad que da cuenta de una experiencia pedagógica y subjetiva con un potencial transformador.

Desde esta perspectiva, la acción se entiende de tres formas principalmente. La primera de ellas, busca la integración dentro de una relato común y compartido alrededor de los valores de la *identidad común*; la segunda tiene que ver con la denominada *identidad estratégica*, que tiene que ver con la capacidad para alcanzar una serie de metas, por ejemplo, el aprendizaje de ciertas habilidades; finalmente se encuentra aquella educación que promueve la subjetivación. Se trata de aquella donde a través de prácticas que propicien la autonomía y la creatividad, los estudiantes puedan reflexionar y por esa vía, puedan tomar distancia frente a la alienación social que muchas veces orienta dinámicas sociales como la educación.

Este punto de vista, plantea la existencia de un conflicto latente, entre aquello que facilitaría la pertenencia dentro de una comunidad de sentido, como puede ser un gremio como el de los psicólogos. Incluso, alrededor de aquella identidad que permitiría demostrar la pericia lograda en el dominio de un arte u oficio. Pero esta perspectiva, sitúa la subjetividad como una conquista lograda a partir de un trabajo de reflexión, que en el caso de esta experiencia concreta, ubica al estudiante dentro de un contexto muy particular.

La experiencia de la Marcha del silencio, desde este punto de vista implicó una actividad estética y ética que facilitó la reflexión entre los estudiantes a partir de su propia vivencia. Cada uno de los elementos convocados para la experiencia (camiseta blanca, marcha en silencio, poema), no solamente cumplen un papel estético sino simbólico, alrededor de una identidad compartida, donde el silencio y el color blanco, actúan como moduladores de la tensión entre el barullo de la cotidianidad de un campus universitario, y la ruptura que el silencio como acción transgresora cumple; del mismo modo la uniformidad del color blanco y su asociación con la paz y la tranquilidad contribuyen a ese sentido transgresor y cargado de sentido.

Reflexiones finales

Es difícil concluir un relato en el sentido de cierre, de clausura. En este punto, recuerdo especialmente a Robert Stake (1999) sobre los estudios de caso, en particular la diferenciación que establece entre aquellos casos que denomina intrínsecos y los instrumentales. Mientras que los primeros, buscan una comprensión de la singularidad del caso en cuanto tal, los segundos, se convierten en un medio para comprender una realidad

más allá sobre la que es posible lograr cierto grado de generalización. Por consiguiente, creo que las reflexiones finales que amerita este ejercicio de la Marcha del Silencio, requieren esta diferenciación. A continuación presento algunas reflexiones desde esta comprensión:

- La experiencia deja huellas. Por esta razón la idea de la sintomatología de la experiencia puede tomarse como un potente dispositivo de evaluación reflexiva en contextos de situaciones cotidianas. La evaluación deja de ser un asunto de memoria, para convertirse en una estrategia de configuración identitaria.
- La Marcha del Silencio, si bien rompe con la lógica de enseñanza tradicional que se lleva a cabo en el salón, resultó en un ejercicio que salió a la calle y se hizo público, socializando la acción de aprendizaje.
- Prácticas artísticas como en este caso, de carácter performativo, tienden un puente donde la experiencia se encarna en el concepto para entreverar una trama singular, connotativa del aprendizaje como resultado y reflejo del pensamiento social y colectivo.
- La realidad compone un escenario para la puesta en escena del proceso de configuración identitaria, en tanto despliegue permanente de la subjetividad en relación con los otros, representados en las miradas de espectadores y compañeros.
- El silencio adquiere una voz amplificadora en la caja de resonancia colectiva. El carácter simbólico del acto trasgresor de marchar en silencio, se ve potenciado con la intención grupal materializada en un ejercicio coordinado y planificado.

Ejercicios como el presentado anteriormente, allanan el camino para entender el papel transformador de la educación y el aprendizaje como prácticas que requieren contextualizarse y reconcontextualizarse permanentemente. Es acá, donde el valor de la dialogicidad, el respeto y la empatía, actúan como claves para interpretar colectivamente los sentidos producidos en los encuentros con la diversidad de historias de un mundo en constante transformación. Por esta razón, la Marcha del Silencio personalmente plantea la necesidad de considerar una práctica más reflexiva donde aplicar se entienda como usar lo que sabemos con sentido y con propósito.

Citas y referencias

- BORDIEU, P. (2002) *Campo de poder, campo intelectual*; Bss Ass: Montessor.
- DÍAZ – Barriga, A. (1995) La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En A. De Alba (comp.) *Posmodernidad y educación* (pp. 205-225). México: Cesu, Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- DUBET, F. (2004) *La escuela de las oportunidades*; Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. (2013) *El trabajo de las sociedades*; Bss Ass: Amorrortu.
- FLÓREZ, R. (2005) *Pedagogía del conocimiento*; Bogotá: Mc Graw Hill.
- FOUCAULT, M. (2002) *Vigilar y Castigar*; Bss Ass: Siglo XXI.
- GOFFMAN, E. (1974) *Los marcos de la experiencia*; Madrid: Siglo XXI.
- LA Rotta (2024) La psicología, lo psicológico y los psicólogos EN *Psicología en el siglo XXI problemas teóricos y prácticos*; Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- MARTÍN – Baró, I. (1990) *Acción e Ideología*; Salvador: UCA.
- POZO, J. (2008) *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
- STAKE, R. (1999) *Investigación con estudio de caso*; Madrid: Morata.

Consideraciones éticas

Para la realización del siguiente trabajo se contó con la participación voluntaria de los estudiantes atendiendo principios de anonimato y confidencialidad.

Capítulo 20

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.20>

Escuchar antes que imponer: una pedagogía intercultural desde la experiencia de un docente latinoamericano en Corea del Sur

SAUL SERNA SEGURA¹

Introducción

Cuando llegué a una universidad internacional, en Corea del Sur, en abril de 2018, como profesor asistente del Colegio Internacional, pensé que mi principal reto consistiría en impartir, en inglés, cursos introductorios de sociología, antropología y ciencias políticas a estudiantes internacionales de nuevo ingreso. Sin embargo, con el paso de los semestres comprendí que el verdadero desafío no era únicamente enseñar conceptos teóricos occidentales a estudiantes extranjeros, sino construir espacios de diálogo entre personas que cargaban consigo visiones del mundo profundamente distintas, en ocasiones incompatibles entre sí, pero obligadas a convivir en una misma aula.

Los grupos que me fueron asignados oscilaban entre quince y veinticinco estudiantes provenientes principalmente de China, Uzbekistán, India, Nepal, Bangladesh, Mongolia, Malasia, Filipinas, Singapur y Corea del Sur. Aunque el idioma oficial de comunicación era el inglés, fuera del aula los estudiantes regresaban naturalmente a sus lenguas, costumbres y grupos culturales de origen. A pesar del discurso institucional que presentaba a la universidad como un espacio multicultural y global, en la práctica la convivencia entre estudiantes internacionales y coreanos era limitada, mientras que muchos estudiantes extranjeros tendían a agruparse con personas de contextos culturales o religiosos similares. La diversidad existía de manera visible, pero eso no necesariamente se traducía en interacción profunda, reconocimiento mutuo, ni comprensión intercultural.

Conforme fui avanzando en mi experiencia docente, entendí que gran parte de estos estudiantes no solo atravesaba una transición académica, sino también una cultural, emocional y social. Muchos provenían de ciu-

1 Fayston Preparatory School, Corea del Sur.

dades pequeñas o de contextos conservadores del Sudeste Asiático, y era la primera vez que salían de sus países. Corea del Sur representaba para ellos una oportunidad de movilidad social, profesional y simbólica asociada al llamado “sueño coreano”, así como una posible plataforma para continuar sus estudios en Estados Unidos, Canadá o Europa. Sin embargo, detrás del ideal internacional existían tensiones cotidianas relacionadas con el idioma, la religión, las diferencias culturales, la adaptación al sistema coreano y las expectativas familiares.

En ese sentido, la experiencia universitaria funcionaba simultáneamente como espacio académico y como un proceso constante de negociación identitaria y adaptación cultural. Diversos autores han señalado que el caso surcoreano presenta tensiones particulares frente a los discursos contemporáneos sobre multiculturalismo e interculturalidad. Aunque Corea del Sur ha promovido progresivamente una imagen internacional asociada a la globalización y a la diversidad cultural, en la práctica continúan operando fuertes estructuras sociales marcadas por ideas de homogeneidad nacional e integración jerárquica (Ahn, 2012; Lim, 2010). Esa contradicción también se reflejaba dentro del aula multicultural.

La interculturalidad desde la mirada de un profesor mexicano en Corea del Sur

En ese contexto, impartir cursos de sociología implicaba abordar temas que con frecuencia generaban incomodidad o tensión: género, feminismo, diversidad sexual, estructuras familiares, religión, identidad cultural, desigualdad y poder. Muchos de los textos y materiales académicos seguían enfoques teóricos occidentales, particularmente estadounidenses, situación que yo mismo hacía explícita desde el inicio del curso para evitar presentar dichos contenidos como verdades universales o neutrales. Mi intención nunca fue convencer a los estudiantes de adoptar determinadas posturas ideológicas, sino generar espacios en los que pudieran analizar distintas realidades sociales desde una perspectiva académica, crítica y humana. En retrospectiva, comprendí que muchos estudiantes reaccionaban no solamente desde desacuerdos intelectuales, sino desde la necesidad de proteger identidades culturales y religiosas que consideraban fundamentales para su dignidad y sentido de pertenencia, algo que Taylor (1994) relaciona directamente con las dinámicas de reconocimiento social.

Con el tiempo comprendí que la interculturalidad en el aula no podía reducirse a la coexistencia pacífica de diferentes nacionalidades ni consistir únicamente en tolerar diferencias culturales. La experiencia me mostró que la convivencia intercultural implicaba escucha, sensibilidad, adaptación mutua y negociación constante entre estudiantes y docentes. Esta experiencia coincidía con perspectivas contemporáneas de la interculturalidad que, más allá de entender la diversidad únicamente como coexistencia multicultural, enfatizan la interacción cotidiana y la construcción gradual de formas compartidas de convivencia entre personas culturalmente distintas (Bouchard, 2011; Zapata-Barrero, 2015).

Al mismo tiempo, esta experiencia también me obligó a reconocer mis propios límites como profesor extranjero en Corea del Sur, así como la necesidad de acercarme a los estudiantes desde la empatía antes que desde la confrontación o el juicio moral.

A pesar de las evidentes diferencias culturales y religiosas en el aula, las tensiones no aparecían de forma abierta de inmediato. Durante las primeras semanas predominaba más bien una especie de cautela colectiva. Los estudiantes observaban cuidadosamente qué podían decir, cómo reaccionaban sus compañeros y hasta qué punto podían expresar determinadas opiniones sin incomodar al grupo. En muchos casos, el silencio no significaba desinterés, sino prudencia cultural, inseguridad lingüística o temor a ser juzgados por personas de contextos muy distintos. Como advertía Allport (1954), el contacto entre grupos diferentes no elimina automáticamente prejuicios ni tensiones; muchas veces las personas primero atraviesan procesos de cautela, observación y desconfianza antes de sentirse seguras en espacios culturalmente diversos.

Con el paso de las semanas, las dinámicas grupales comenzaron a revelar divisiones más profundas. Los estudiantes tendían a organizarse socialmente según afinidades culturales, lingüísticas o religiosas. Aunque existía una convivencia cordial dentro del salón, fuera de clase, la mayoría regresaba a grupos relativamente homogéneos. Los estudiantes uzbekos convivían principalmente entre sí; los chinos hacían lo mismo; algunos estudiantes del sudeste asiático mostraban mayor apertura hacia otros grupos, mientras que muchos estudiantes coreanos parecían sentirse más cómodos al permanecer dentro de círculos sociales culturalmente familiares. Aunque existía una convivencia cordial, las relaciones entre grupos rara vez se volvían realmente profundas.

En ese contexto, enseñar sociología implicaba entrar constantemente en zonas sensibles. Temas como las estructuras familiares, la religión, el

género, el feminismo o la diversidad sexual no eran simples conceptos académicos para muchos estudiantes, sino asuntos directamente vinculados con sus identidades culturales, familiares y religiosas. Comprendí rápidamente que abordar esos temas desde una postura confrontativa o moralizante habría generado una resistencia inmediata y, posiblemente, el cierre del diálogo en el aula.

Abordando temas sensibles en clase a partir de la empatía y la humanización

Por esa razón, desarrollé una forma de aproximarme a las discusiones sensibles basada más en la empatía y la humanización que en la confrontación ideológica. Antes de cuestionar las realidades culturales de los estudiantes, solía hablar abiertamente sobre distintas problemáticas sociales e históricas de México, así como de las complejidades políticas y culturales que también atraviesan a mi propio país. Descubrí que esa vulnerabilidad inicial relajaba el ambiente. Los estudiantes comenzaban a hacer preguntas sobre México con curiosidad genuina y, poco a poco, entendían que el objetivo de la clase no era juzgar culturas o religiones, sino analizar cómo distintas sociedades enfrentan tensiones sociales, desigualdades y procesos históricos complejos.

Esa estrategia modificó notablemente la participación en el aula. Muchos estudiantes comenzaron a expresar opiniones que, inicialmente, parecían demasiado delicadas para compartir en público. Mi interés no consistía en convencerlos de abandonar sus creencias, sino en invitarlos a observar realidades distintas sin reducirlas automáticamente a categorías morales absolutas. Más que promover debates para determinar quién tenía razón, intentaba crear un espacio en el que los estudiantes pudieran escuchar perspectivas diferentes sin que se sintieran atacados en su identidad.

Sin embargo, hubo momentos en los que las tensiones culturales y religiosas aparecieron de manera mucho más evidente. Uno de esos episodios ocurrió durante una clase de Introducción a la Sociología cuando comenzamos a analizar distintos modelos familiares y cambios sociales contemporáneos en Estados Unidos. El grupo estaba conformado mayoritariamente por estudiantes musulmanes provenientes de Uzbekistán, de la India y de otros contextos culturalmente conservadores. A excepción de dos estudiantes coreanos que participaban poco, el resto del grupo

mantenía posiciones relativamente tradicionales en temas de género y sexualidad.

Mientras revisábamos materiales relacionados con familias homoparentales, diversidad sexual y transformaciones contemporáneas de la institución familiar, algunos estudiantes reaccionaron con incomodidad evidente. Dentro del grupo existían distintos niveles de apertura frente a estos temas. Algunos estudiantes, más familiarizados con contenidos internacionales o con perspectivas culturales menos conservadoras, insistían en reproducir videos y documentales relacionados con el tema, en ocasiones con cierta intención de incomodar a compañeros que mantenían posturas religiosas y culturales mucho más tradicionales. Como ocurre frecuentemente entre jóvenes universitarios, parte de esas tensiones también reflejaba inmadurez, provocación y dinámicas grupales propias de la edad. En medio de ese ambiente, uno de los estudiantes comentó abiertamente que todo aquello era “basura”.

Fue precisamente en ese tipo de momentos cuando comencé a comprender que la experiencia docente en contextos multiculturales no podía reducirse ni a imponer determinados valores considerados universales ni a relativizar automáticamente todas las diferencias culturales. Conforme avanzaban las clases, entendí que muchos de mis estudiantes no reaccionaban únicamente desde posturas ideológicas rígidas, sino también desde historias familiares, contextos religiosos, temores sociales y estructuras culturales que condicionaban sus formas de interpretar el mundo.

Transformando mi forma de enseñar a partir de las experiencias multiculturales

Esa experiencia transformó gradualmente mi manera de enseñar. Más que intentar convencer o confrontar directamente determinadas creencias, comencé a enfocarme en construir espacios de escucha en los que los estudiantes pudieran aproximarse a otras realidades sin sentir que su identidad cultural estuviera siendo atacada. Descubrí que la empatía pedagógica no consistía en evitar conversaciones incómodas, sino en crear las condiciones necesarias para que esas conversaciones pudieran darse sin humillación, miedo ni imposición.

Con el tiempo, entendí que la interculturalidad en el aula funcionaba más como un proceso constante de negociación humana que como un simple discurso institucional sobre la diversidad. Tanto estudiantes como

docentes nos encontrábamos ajustando continuamente nuestros límites, nuestras formas de comunicación y nuestras maneras de convivir en un espacio compartido donde las diferencias culturales, religiosas y sociales estaban presentes todos los días, aunque no siempre fueran visibles. Esta experiencia coincidía con perspectivas contemporáneas de la interculturalidad que, más allá de entender la diversidad únicamente como coexistencia multicultural, enfatizan la interacción cotidiana y la construcción gradual de formas compartidas de convivencia entre personas culturalmente distintas (Bouchard, 2011; Zapata-Barrero, 2015).

Una de las experiencias que más marcó mi comprensión de estos procesos ocurrió durante un curso de sociología, cuando una estudiante musulmana mostró un interés particular en las discusiones sobre feminismo y los derechos de las mujeres.

A diferencia de otros estudiantes que preferían guardar silencio cuando las discusiones abordaban temas relacionados con el género o las estructuras familiares, ella participaba constantemente. Sus comentarios mostraban interés genuino y una capacidad crítica que destacaba en el grupo. Mientras algunos compañeros reaccionaban con incomodidad o evitaban profundizar en ciertos temas, ella parecía escuchar con atención, observar las reacciones de los demás y relacionar las discusiones con experiencias o preguntas que probablemente ya existían en ella antes de entrar al salón.

Durante varias sesiones, analizamos distintos enfoques sociológicos sobre la desigualdad de género, las estructuras patriarcales y los movimientos feministas en diversas partes del mundo. Siempre procuré presentar estos temas desde una perspectiva académica y contextual, evitando convertir la clase en un espacio de confrontación ideológica. Mi interés no consistía en presentar el feminismo occidental como una verdad universal aplicable automáticamente a todas las sociedades, sino en analizar cómo distintas mujeres, en diferentes contextos históricos y culturales, habían enfrentado formas particulares de desigualdad o exclusión.

Por la manera en que participaba, yo asumía que probablemente desarrollaría su ensayo final sobre alguna problemática relacionada con las mujeres, la religión o la desigualdad social. Sin embargo, cuando revisé su propuesta de investigación, encontré un tema completamente neutro y descriptivo, alejado de todas aquellas discusiones en las que anteriormente se había mostrado mucho más interesada.

Recuerdo haberle preguntado, de manera casual, casi como comentario de pasillo, por qué había decidido cambiar a un tema tan distante de lo que parecía llamarle realmente la atención. Su respuesta fue inmediata, pero al mismo tiempo me dejó pensando durante mucho tiempo. Me explicó que no podía desarrollar abiertamente un trabajo relacionado con el feminismo o los derechos de las mujeres porque algunos compañeros de su mismo país podían comentarlo posteriormente con sus padres. Según ella, el simple hecho de mostrar demasiado interés por ese tipo de temas podía interpretarse negativamente en su entorno familiar y cultural.

En ese momento entendí algo que hasta entonces había comprendido principalmente desde la teoría. En el aula hablábamos de estructuras sociales, género, identidad o desigualdad como categorías académicas; sin embargo, para muchos estudiantes, esos temas no eran discusiones abstractas, sino asuntos de la vida cotidiana. Detrás de cada participación había familias, tradiciones religiosas, expectativas sociales y formas de vigilancia cultural que seguían operando incluso a miles de kilómetros de sus países de origen.

Reflexiones sobre mis límites como docente

Esa conversación me hizo mucho más consciente de mis propios límites como docente. Comprendí que mi función no consistía en empujar a los estudiantes hacia determinadas posturas ideológicas ni en confrontar agresivamente sus creencias culturales o religiosas. Mi responsabilidad pedagógica debía centrarse más bien en acompañarlos críticamente, en abrir espacios de escucha y en permitir que observaran otras realidades humanas sin sentirse inmediatamente juzgados, ridiculizados o atacados.

Con el tiempo entendí que muchas veces la convivencia intercultural no avanza mediante confrontaciones ideológicas directas, sino a través de pequeños procesos de reconocimiento y negociación cotidiana donde las personas comienzan gradualmente a observar al otro desde una perspectiva menos defensiva. En ese sentido, autores como Bouchard (2011) y Zapata-Barrero (2015) señalan que la interculturalidad no puede reducirse simplemente a la coexistencia de diferencias culturales, sino que implica procesos continuos de interacción, adaptación y construcción gradual de espacios compartidos de convivencia.

Esa idea comenzó a reflejarse también en mis propias estrategias dentro del aula. Descubrí que muchas veces la mejor manera de aproximarse

a temas difíciles no era mediante confrontaciones directas, sino a través de procesos de humanización. Recuerdo, por ejemplo, haber mostrado en clase un reportaje sobre una *madrassa*—una escuela islámica dedicada principalmente a la enseñanza religiosa y al estudio del Corán— en Bangladesh fundada específicamente para mujeres trans musulmanas. Más allá del impacto inicial que el tema generó en algunos estudiantes, mi intención consistía en mostrar que ciertas experiencias humanas no pertenecían exclusivamente a contextos occidentales, como frecuentemente se asumía dentro del salón, sino que también existían dentro de sociedades musulmanas bajo condiciones sociales, económicas y religiosas muy distintas.

Lo interesante era observar cómo cambiaba el ambiente cuando los temas dejaban de presentarse únicamente como debates ideológicos y comenzaban a mostrarse desde historias humanas concretas. Ya no era solamente “estar a favor” o “estar en contra” de algo. Los estudiantes comenzaban a guardar silencio, a pensar más, a hacer preguntas distintas. Muchas veces no cambiaban completamente sus posturas, pero sí comenzaban a reconocer matices que antes no observaban. Y honestamente, para mí eso ya representaba una forma importante de aprendizaje intercultural.

Conforme avanzaban los semestres, comprendí que muchos de los momentos pedagógicos más significativos no surgían necesariamente de grandes debates o confrontaciones abiertas dentro del aula, sino de pequeñas reacciones humanas que revelaban experiencias personales mucho más profundas de lo que inicialmente parecía.

La escucha como práctica intercultural

Una situación que recuerdo particularmente ocurrió durante una clase de Metodología de la Investigación con estudiantes de maestría y doctorado, la mayoría provenientes de China y Singapur. En aquella sesión analizábamos la entrevista cualitativa como herramienta metodológica dentro de la investigación social y discutíamos cómo ciertas preguntas permiten acercarse a experiencias humanas complejas que difícilmente aparecen en encuestas o instrumentos cuantitativos.

Para ejemplificar el tipo de preguntas utilizadas dentro de entrevistas cualitativas, utilicé como referencia la experiencia de adaptación de estudiantes chinos en Corea del Sur. Las preguntas parecían inicialmente sencillas: cómo había sido su llegada al país, qué dificultades habían

enfrentado, cómo percibían las diferencias culturales dentro de la vida cotidiana coreana o de qué manera habían cambiado personalmente desde que comenzaron a vivir fuera de China.

Sin embargo, conforme avanzó la conversación, una de las estudiantes comenzó a responder con un nivel de emotividad inesperado hasta casi llegar al llanto. La reacción produjo un silencio inmediato dentro del salón. Recuerdo haber aclarado en ese momento que el propósito de la investigación cualitativa no consistía en provocar sufrimiento emocional, sino en comprender las experiencias humanas desde la voz y la vivencia del propio entrevistado. Aun así, aquella situación me permitió observar nuevamente cómo muchas experiencias migratorias, culturales o identitarias permanecían contenidas bajo una aparente normalidad académica y cotidiana.

Fue ahí donde entendí que escuchar también constituye una práctica intercultural. Muchas veces los estudiantes no necesitaban que alguien resolviera inmediatamente sus tensiones culturales o emocionales; necesitaban, antes que nada, espacios donde sus experiencias pudieran ser reconocidas y expresadas sin temor al juicio inmediato. En ese sentido, el reconocimiento adquiere una dimensión humana fundamental. Como señala Taylor (1994), la identidad también se construye a partir de la manera en que las personas son reconocidas o ignoradas dentro de sus interacciones sociales. Algo similar ocurre dentro del aula intercultural: muchas veces el estudiante no busca que el docente piense igual que él, sino sentirse escuchado sin ser reducido automáticamente a estereotipos culturales o morales.

Lecciones aprendidas: transformando mi comprensión sobre la docencia

Con el tiempo, experiencias como estas transformaron gradualmente mi propia comprensión sobre la docencia. Al inicio de mi experiencia universitaria entendía la interculturalidad principalmente desde una perspectiva teórica. Había leído sobre multiculturalismo, diversidad, reconocimiento o integración; sin embargo, vivir diariamente dentro de un aula multicultural me mostró que la práctica intercultural rara vez funciona de manera lineal o idealizada.

La teoría suele presentar modelos relativamente ordenados sobre convivencia o integración; en cambio, la práctica cotidiana exige escucha

constante, autocontención, adaptación y negociación permanente entre personas que interpretan el mundo desde marcos culturales distintos. Comprendí que no existe una fórmula universal para construir convivencia intercultural y que aquello que puede considerarse apropiado o progresista dentro de ciertos contextos occidentales no necesariamente opera de la misma manera dentro de otros espacios culturales. En este sentido, Bouchard (2011) advierte que la interculturalidad no implica borrar diferencias culturales ni imponer homogeneidad, sino construir formas graduales de convivencia donde exista adaptación mutua y reconocimiento recíproco.

Esa comprensión también modificó mi propia posición como docente extranjero dentro de Corea del Sur. Durante mis primeros años en el país observaba muchas dinámicas culturales coreanas desde cierta distancia analítica. Sin embargo, con el tiempo entendí que yo mismo también atravesaba procesos de adaptación similares a los de muchos de mis estudiantes internacionales. La diferencia era que, dentro del aula, yo ocupaba además una posición de autoridad simbólica como profesor.

Esa doble condición —migrante y docente— me obligó a reflexionar constantemente sobre los límites de mi intervención pedagógica. Comprendí que la empatía intercultural no consiste en invadir las experiencias de los estudiantes ni en intentar transformar agresivamente sus sistemas culturales o religiosos. Tampoco significa asumir una postura pasiva donde todas las prácticas culturales deban aceptarse automáticamente sin reflexión crítica. Más bien, implica construir espacios donde las personas puedan escuchar otras perspectivas, cuestionarse gradualmente y negociar nuevas formas de convivencia sin sentirse humilladas ni culturalmente anuladas.

En retrospectiva, muchas de estas experiencias también confirmaron algo que Gordon Allport (1954) ya había señalado décadas atrás: el contacto entre grupos culturalmente distintos no garantiza automáticamente comprensión mutua. Sin embargo, bajo determinadas condiciones, ese contacto puede disminuir prejuicios y abrir posibilidades de reconocimiento humano más complejas. Dentro del aula, esas condiciones dependían menos de discursos institucionales abstractos sobre diversidad y más de interacciones cotidianas construidas desde la escucha, la empatía y la convivencia sostenida.

Con el paso de los años, esa transformación también impactó mi trabajo posterior en un colegio internacional de bachillerato en Corea del Sur. A diferencia de la universidad multicultural, donde convivían estu-

diantes de múltiples nacionalidades, en el bachillerato la mayoría de mis alumnos eran adolescentes coreanos bilingües con la expectativa de estudiar posteriormente en Estados Unidos, Canadá o Europa. Paradójicamente, fue ahí donde comprendí con mayor claridad mi propia condición de extranjero dentro del sistema educativo coreano.

Muchas veces hablo con mis estudiantes desde esa experiencia compartida de adaptación cultural. Les explico que actualmente soy un migrante viviendo en otro idioma y otra cultura, pero que en algunos años probablemente atravesarán procesos similares cuando salgan de Corea para estudiar en otros países. Esa aproximación me ha permitido acercarme a ellos desde una posición más empática y menos autoritaria.

Mi manera de enseñar también cambió significativamente. Mientras en la universidad trabajaba principalmente con adultos capaces de discutir investigaciones académicas complejas y temas altamente controvertidos, en el bachillerato comprendí que mi función consiste más bien en sentar las bases para que esos adolescentes puedan convertirse posteriormente en adultos capaces de dialogar críticamente, argumentar y sostener sus ideas sin caer en fanatismos ni en descalificaciones simplistas.

Actualmente intento acercarme a mis estudiantes mediante dinámicas más humanas y cotidianas, mezclando humor, escucha y reflexión crítica. Entendí que ser adolescente no significa carecer de profundidad intelectual, sino encontrarse todavía en proceso de construir herramientas para expresar ideas con mayor claridad y madurez. Muchas veces utilizo ejemplos históricos relacionados con colonialismo, discriminación, desigualdad o manipulación política para mostrar cómo distintas sociedades han construido narrativas que terminan afectando profundamente la vida de millones de personas. Más que enseñar únicamente contenidos históricos o sociológicos, intento mostrarles la importancia de cuestionar críticamente los discursos que consumen y de desarrollar sensibilidad ante experiencias humanas distintas a las propias.

Al mismo tiempo, mi experiencia como docente extranjero también me obligó a desarrollar una relación distinta con la cultura coreana y con mis propios estudiantes. Con el tiempo aprendí que la interculturalidad no consiste únicamente en enseñar al otro, sino también en aprender a contenerse, escuchar y reconocer los límites de la propia mirada cultural. En ocasiones, ciertas dinámicas sociales o educativas coreanas podían parecerme demasiado rígidas desde mi experiencia latinoamericana; sin embargo, entendí que intervenir constantemente desde categorías occi-

denciales o intentar “corregir” prácticas culturales ajenas también podía convertirse en otra forma de imposición cultural.

Esa comprensión modificó profundamente mi manera de relacionarme tanto con estudiantes como con colegas. Aprendí que la humildad intercultural implica aceptar que no todas las sociedades construyen la convivencia, la autoridad o la comunicación de la misma manera. También comprendí que la adaptación mutua es un proceso lento, imperfecto y frecuentemente agotador, especialmente dentro de contextos donde conviven sistemas culturales distintos. Como señala Zapata-Barrero (2015), la interculturalidad no debe entenderse únicamente como un ideal abstracto de convivencia armónica, sino como un proceso cotidiano de interacción y negociación constante entre sujetos que deben aprender a compartir espacios comunes desde sus diferencias.

Esa idea de negociación permanente terminó transformando no solamente mi práctica docente, sino también mi manera de entender las relaciones humanas en general. Con el tiempo aprendí a escuchar más y hablar menos, a observar antes de reaccionar y a comprender que muchas posturas radicales o defensivas frecuentemente surgen de experiencias limitadas, miedos sociales o falta de exposición a otras realidades culturales. Eso no significa justificar automáticamente cualquier práctica cultural o renunciar al pensamiento crítico, pero sí reconocer que las personas rara vez cambian mediante confrontaciones agresivas o humillaciones públicas.

Conclusiones

Mirando en retrospectiva, comprendo que la experiencia intercultural más importante no ocurrió únicamente dentro de mis estudiantes, sino también dentro de mí mismo como docente migrante en Corea del Sur. La teoría académica me había permitido comprender conceptos relacionados con el multiculturalismo, la identidad y la diversidad; sin embargo, fue la experiencia cotidiana dentro del aula la que me enseñó que la interculturalidad se construye principalmente a través de pequeñas interacciones humanas sostenidas por la escucha, la empatía y el reconocimiento mutuo.

Más allá de los discursos institucionales sobre globalización o diversidad, el aula sigue siendo uno de los pocos espacios donde personas con historias, religiones, idiomas y visiones del mundo profundamente distintas todavía pueden encontrarse, incomodarse, cuestionarse y, en al-

gunos casos, reconocerse mutuamente como seres humanos. Y quizá ahí reside una de las funciones más importantes de la educación intercultural contemporánea: no eliminar las diferencias, sino aprender a convivir críticamente con ellas sin reducir al otro a una amenaza, un estereotipo o un enemigo cultural.

Referencias

- AHN, J. H. (2012). *Transforming Korea into a multicultural society: Reception of multiculturalism discourse and its discursive disposition in Korea*. *Asian Ethnicity*, 13(1), 97–109.
- ALLPORT, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- BOUCHARD, G. (2011). What is interculturalism? *McGill Law Journal*, 56(2), 435–468.
- LIM, T. (2010). Rethinking belongingness in Korea: Transnational migration, “migrant marriages” and the politics of multiculturalism. *Pacific Affairs*, 83(1), 51–71.
- TAYLOR, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25–73). Princeton University Press.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2015). Interculturalism: Main hypothesis, theories and strands. In R. Zapata-Barrero (Ed.), *Interculturalism in cities* (pp. 3–19). Edward Elgar Publishing.

Línea temática III

**Bienestar socioemocional
y vida saludable**

Capítulo 21

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.21>

Ejercer autoridad desde el diálogo y la comprensión en la práctica docente de educación física

CEYLI NAYELI AVALOS LÓPEZ¹

GLORIA JANETT HERNÁNDEZ BLANCAS²

Línea temática

3. Bienestar socioemocional y vida saludable

Introducción y contextualización

Durante mis jornadas de práctica docente en educación física, realizadas del 13 al 24 de octubre y del 24 de noviembre al 05 de diciembre del 2025, tuve la oportunidad de desenvolverme en la Escuela Secundaria Técnica número 19 “Vicente Suárez Ferrer”, con clave C.C.T. 21DST0019T, ubicada en Avenida México Puebla, en la comunidad de San Juan Cuautlancingo, municipio de Cuautlancingo, Puebla, turno matutino. Esta institución atiende a adolescentes que se encuentran en una etapa clave de su desarrollo integral, caracterizada por profundos cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos, los cuales influyen directamente en su comportamiento, en su relación con la autoridad y en la manera en que interactúan dentro del contexto escolar. De acuerdo con Erik Erikson (1968), la adolescencia constituye una etapa fundamental en la construcción de la identidad, en la que los jóvenes experimentan una constante búsqueda de autonomía y reconocimiento social.

En este escenario me encontraba impartiendo una clase de educación física como parte de mis prácticas profesionales, siendo una de mis primeras experiencias frente a grupo en este nivel educativo. Esta condición

1 Benemérito instituto Normal del Estado “Gral Juan Crisóstomo Bonilla”, avaloslcn.lef23@bine.mx

2 Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, hernandez.blancas.gj@bine.mx

implicaba no solo el reto de planear y ejecutar una sesión adecuada, sino también el desafío de posicionarme como figura docente ante estudiantes que, por su edad, se encuentran en un proceso constante de búsqueda de identidad, autonomía y reconocimiento. Esta experiencia me llevó a cuestionarme ¿cómo ejercer una práctica docente pertinente en el nivel de secundaria y, al mismo tiempo, favorecer mi desarrollo profesional? Llegué a la clase con nerviosismo, pero también con entusiasmo y un fuerte compromiso por desempeñar mi labor de la mejor manera posible.

El grupo estaba conformado por alumnos con mucho entusiasmo, situación común en las clases de educación física, donde el movimiento, el juego y la interacción constante forman parte esencial del proceso de aprendizaje. Además, el espacio abierto del área deportiva hacía visibles todas las actitudes, reacciones y conductas de los estudiantes, lo que incrementaba la exigencia de mantener el orden, la atención y un clima de respeto que permitiera el desarrollo adecuado de la sesión.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

Desde el inicio de la clase, el principal desafío fue lograr que los alumnos siguieran las indicaciones establecidas y comprendieran la importancia de respetar las normas para garantizar un ambiente seguro y organizado. En este contexto surgió una situación significativa que involucró a dos alumnos, Axel y Edwin, cuya conducta representó un reto importante para mi práctica docente y detonó un proceso de reflexión profunda sobre el manejo del grupo, el ejercicio de la autoridad y la necesidad de comprender las conductas disruptivas desde una perspectiva pedagógica más empática e integral.

Al iniciar la clase, intenté explicar las actividades con claridad, estableciendo reglas básicas y señalando la importancia de seguir las indicaciones para el adecuado desarrollo de la sesión. En un primer momento, la mayoría del grupo respondió de manera favorable; sin embargo, conforme avanzaba la clase, comencé a notar que los alumnos, Axel y Edwin, no mostraban interés por integrarse a la actividad grupal. Sus miradas se desviaban constantemente, intercambiaban comentarios entre ellos y su atención parecía estar lejos de la dinámica planteada.

Las emociones son reacciones psicológicas y fisiológicas que influyen en el comportamiento, la motivación y el aprendizaje. Según Bisquerra (2019), el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional son

fundamentales para el bienestar y la convivencia escolar. En este sentido, la educación física ofrece un contexto privilegiado para vivenciar y gestionar emociones a través del juego y la interacción social.

Sin embargo, la situación se volvió más tensa cuando ambos alumnos comenzaron a salirse de la actividad principal y, sin solicitar autorización, se dirigieron a la cancha de básquetbol para jugar por su cuenta.

Mientras el resto del grupo intentaba continuar con la clase, ellos actuaban como si la sesión no existiera. Este comportamiento no solo interrumpía la dinámica, sino que también afectaba el clima grupal y debilitaba la percepción de la autoridad docente frente al resto de los estudiantes. En ese momento experimenté una mezcla de frustración, enojo e impotencia. Mi mente se llenó de pensamientos ¿cómo estoy perdiendo el control del grupo? o ¿no me están tomando en serio como docente?

Estas ideas comenzaron a generar una tensión interna que fue incrementándose conforme observaba que mis indicaciones no eran atendidas.

Les solicite que regresaran a la actividad, pero hicieron caso omiso. En este sentido, John W. Santrock (2011), señala que los adolescentes atraviesan cambios significativos que influyen en su comportamiento, en su desarrollo socioemocional y en la manera en que se relacionan con figuras de autoridad. Cada vez que los veía jugar solos, sentía que mi autoridad se debilitaba mucho más frente al grupo. El ambiente comenzó a sentirse pesado y mi inseguridad aumentó, hasta que, dejándome llevar por la emoción del momento, exploté y les pedí que se fueran de la clase. En ese instante sentí un alivio momentáneo, como si hubiera recuperado el control; sin embargo, ese sentimiento fue breve.

Al concluir la clase, la escena no dejaba de repetirse en mi mente. Comencé a cuestionarme si había actuado correctamente, si mi reacción había sido justa o si había permitido que el enojo dominara mi desempeño profesional. Me sentí mal conmigo misma, no solo desde mi rol como docente en formación, sino también a nivel personal, al reconocer que mi respuesta no había sido la más adecuada ni la más formativa.

Después de reflexionar con mayor calma, comprendí que esta experiencia debía convertirse en una oportunidad de aprendizaje. Asumí que equivocarme forma parte del proceso de construcción de mi identidad docente.

Rogers y Freiberg (1994); describieron la consideración positiva incondicional como “una confianza básica: la creencia de que esta otra persona es, de alguna manera, fundamentalmente digna de confianza” (p.

156). Esta confianza diferencia la consideración positiva incondicional del uso del término aceptación. En un entorno de aula, la consideración positiva incondicional hacia los estudiantes implica valorarlos y respetarlos en sus procesos de crecimiento, así como confiar en que pueden avanzar según sus propias capacidades (Kunze, 2013).

Decidí entonces hablar con Axel y Edwin desde una postura más tranquila, empática y abierta al diálogo; Durante la conversación, comencé por ofrecer una disculpa por la forma en que había reaccionado, explicándoles cómo me había sentido frente a su comportamiento durante la clase. En este sentido, Goleman (1995), aporta el concepto de inteligencia emocional, destacando la capacidad de reconocer y gestionar emociones propias y ajenas.

Posteriormente, les di la palabra para que pudieran expresar lo que sentían y pensaban. Al inicio, ambos se mostraron reservados y con pocas palabras; sin embargo, conforme avanzó el diálogo, comenzaron a abrirse de manera gradual. Axel expresó que su principal interés dentro de la clase es jugar basquetbol, y que no le resulta nada atractivo participar en otras actividades, además de reconocer que le cuesta trabajo acatar reglas. Señaló también que, en ocasiones, percibe que se le permite este comportamiento, lo cual influye en su manera de actuar. Por su parte, Edwin inicialmente se limitó a asentir y reír ante los comentarios de su compañero; no obstante, posteriormente manifestó que ha intentado controlar sus impulsos, pero que siente que “no puede controlarlo”. Esta expresión evidenció una lucha interna relacionada con la regulación emocional y la dificultad para manejar sus conductas dentro del entorno escolar.

Por su parte, Axel continuaba expresando que en su casa tampoco logran controlarlo, lo cual sugiere dificultades en el establecimiento de límites dentro del entorno familiar. Esta información permitió comprender que la problemática no se limita a una conducta desafiante intencional, sino que responde a factores más complejos vinculados al desarrollo socioemocional y al contexto familiar.

Además, se identificó que estas conductas se repiten con otros docentes, lo que ha derivado en sanciones como la limpieza de áreas verdes, baños o salones. No obstante, estas medidas no han generado cambios significativos, convirtiéndose en acciones rutinarias que no promueven reflexión ni transformación real de la conducta.

El uso exclusivo de castigos, como las tareas de limpieza, resulta poco eficaz cuando no se acompaña de procesos de reflexión, seguimiento y

apoyo emocional. Este tipo de acciones puede reforzar sentimientos de rechazo e incompreensión, incrementando la distancia entre el estudiante y la figura docente, y dificultando la construcción de una relación educativa significativa (Díaz Barriga, 2006).

Reflexión pedagógica y análisis crítico

Cómo maestra en formación y aún novel en la praxis me sentí no solo frustrada y enojada; me sentí fracasada en esos momentos en los que no pude controlar al grupo; sin duda, las miradas de los alumnos que ese día tuve a mi cargo fueron no solo abrumadoras, eran sobre todo inquisidoras; fue un momento que no había experimentado con tanta intensidad en alguna práctica anterior. Percibí un ambiente enrarecido en el que el grupo estuvo totalmente pendiente de mí reacción y también atentos por ver que hacían o cómo reaccionaban los alumnos involucrados en la indisciplina. Me tuve que aguantar las ganas de llorar. No podía hacerlo frente a los alumnos, por eso reaccioné con enojo expulsándolos de la clase. Tuve que hacer una voz muy fuerte y enérgica, además de adoptar una expresión corporal intimidante para que pudieran retirarse los indisciplinados y pudiera retomar el control del resto del grupo. Por unos instantes toda mi concentración estuvo en ese momento en ese par de alumnos. Respiré y regresé mi atención a la clase. Pude sentir como se empapaba mi playera por el sudor que ya me bañaba por tanta tensión, además del calor que sentía por todo mi cuerpo. Tuve que hacer un esfuerzo por aparentar que tenía todo bajo control, continué con el trabajo, sin embargo, fue difícil recuperar por completo la calma, la ecuanimidad para poder llevar la sesión a buen término y lograr los propósitos de ese día.

Debo admitir que no conseguí los objetivos planeados. Fue una sesión eterna en la que fue muy difícil articular coherentemente cada una de las actividades. Es cierto que recupere el control y el aplomo para poder soportar ese momento tan difícil. Aun así, pude notar cierta incertidumbre en los alumnos, creo que entendieron la situación tan controversial y me apoyaron a sostenerme porque fueron empáticos y comprensivos. No se aprovecharon del momento para generar más desorden o provocar burlas y alentar más el mal momento. Continuaron ejecutando las instrucciones que les fui indicando, si noté que, de repente no era tan clara en las consignas, pero los discentes realizaban lo solicitado según su interpretación. Tuve incluso, debo admitirlo que improvisar algunas tareas. Creo que en

esos momentos entendí esa frase coloquial de que a veces el tiempo se hace eterno.

La experiencia vivida con Axel y Edwin me permitió comprender que los problemas de conducta en el aula no pueden abordarse únicamente desde una perspectiva punitiva. Es común que repliquemos formas de sanción muy rígidas, autoritarias y a veces humillantes para el alumnado, quizá hacemos eso por la falta de experiencia para saber manejar esas situaciones y también quizá porque traemos con nosotros viejos patrones con los que fuimos educados y eso implica también las formas en cómo nos disciplinaron, y una forma muy común de generar respeto y autoridad en el grupo es recurriendo a la expulsión de los alumnos que no acatan, desatienden, se insubordinan, o hacen cualquier otra acción para sabotear la sesión o para llamar la atención. Sea cual fuera la razón, queda claro que debemos analizar muy bien lo que acontece con nuestros alumnos.

Precisamente durante la adolescencia, los estudiantes atraviesan un proceso complejo de construcción de identidad, búsqueda de autonomía y necesidad de reconocimiento social, aspectos que influyen de manera directa en su comportamiento dentro del contexto escolar y la educación física se reconoce como una herramienta pedagógica con alto potencial formativo, debido a que permite integrar el desarrollo físico, emocional y social a través del movimiento, el juego y la interacción grupal.

El párrafo anterior se lee muy convincente. La educación física es entonces muy importante para lograr esa formación en los adolescentes, sin embargo, comprendí lo denso que resulta lograr todo ese proceso. Tuve unas prácticas en esa secundaria y ello sirvió sobre todo para poder palpar ya en la realidad la misión y el anhelo de ser maestra de educación física. Puedo decir que me quedé corta en cuanto a entender el peso y la responsabilidad que ya se nos otorga desde el momento en que somos practicantes. Nos solo es asistir al aula y pretender que todo lo planeado se lleve sin inconvenientes o con situaciones menores. No hay situaciones menores porque cada alumno implica una responsabilidad de mucho peso. Y solo puede comprender ese peso y esa responsabilidad cuando me planté frente a todas esas miradas como maestra practicante. Y no sé si realmente ayuda cuando nos presentan no como practicantes sino como maestros. También entendí el valor y la importancia de asistir debidamente uniformada, no solo como identidad de la escuela que me está formando, sino también como ejemplo para los adolescentes que tuve a mi cargo.

Reconocer que un alumno expresa que “no puede controlarse” implica una señal de alerta que requiere atención especializada y que el mismo se

da cuenta de lo que le está pasando. Ignorar estas manifestaciones puede derivar en la normalización de conductas que afecten su desarrollo personal y académico. Diane Papalia et al. (2012), aporta que la adolescencia implica una serie de transformaciones biopsicosociales que impactan directamente en la conducta, las emociones y las relaciones interpersonales de los estudiantes. Estar alertas a todas esas transformaciones implica una escucha atenta, también estar pendientes de todo lo que comunican los alumnos con lo que hacen o no hacen, con su expresión corporal, con sus estados de ánimo, y con el tipo de relaciones sociales que construyen en su contexto escolar.

Esta experiencia también me permitió reflexionar sobre mi propio rol como docente en formación. En la que comprendí que ejercer la autoridad no significa imponer, sino guiar, escuchar y acompañar. El respeto no se construye desde el miedo, sino desde la coherencia y la empatía. Desde luego, seguir consultando literatura pedagógica y la que sea conveniente para aprender y mejorar. Además de considerar todas aquellas invitaciones que nuestra escuela formadora nos oferta para prepararnos mejor; congresos, foros, cursos, talleres, conferencias etc. Muy importante saber escuchar las orientaciones de nuestros maestros, saber pedir su consejo y ayuda cuando sea necesario, incluso la ayuda de compañeros de prácticas. Todo ello para poder escuchar a nuestros alumnos en sus múltiples formas de querer decirnos algo y en su necesidad de ser escuchados y comprendidos.

No imaginé que mis prácticas en esa escuela me dejarían una profunda huella, que me hiciera reflexionar de esta manera, incluso que me invadieran las dudas no solo en mi capacidad de saber dar una clase en este nivel, también me hizo dudar si realmente estaba lo suficientemente preparada para presentarme en ese plantel o si realmente es mi vocación la docencia.

La situación vivida con Axel y Edwin representó una experiencia profundamente formativa en mi proceso como docente. Me permitió reconocer mis limitaciones, confrontar mis emociones y comprender que el error forma parte del aprendizaje profesional. Y que toda crisis si se supera implica una evolución como persona y como docente.

Cierre o lecciones aprendidas

Como parte del cierre de esta experiencia, resulta importante mencionar que la situación de Axel no era un hecho aislado ni reciente. El alumno

contaba ya con diversos reportes por conductas disruptivas y llamadas de atención previas, las cuales habían sido comunicadas oportunamente a sus padres por parte de la institución. Esta acumulación de antecedentes colocaba a Axel en una situación de riesgo, ya que existía la posibilidad de que fuera dado de baja de la escuela como consecuencia de su comportamiento reiterado.

Durante mi última semana de prácticas, Axel dejó de asistir a la institución, lo que generó comentarios entre la comunidad escolar respecto a su situación académica. Posteriormente, se supo que los padres habían tomado la decisión de cambiarlo de escuela. Es importante mencionar que Edwin continuó asistiendo a la escuela; sin embargo, algunos castigos aplicados por otros docentes seguían reflejándose en mi clase. Con base en los acuerdos establecidos, opté por asignarle actividades que le permitieran mantenerse en calma durante la sesión. Aunque no pude observar cambios significativos debido al poco tiempo que permanecí en mis prácticas, considero que fue un primer paso hacia un proceso de acompañamiento más consciente. Este desenlace, aunque ajeno a mi intervención directa, me permitió dimensionar la complejidad de las problemáticas de conducta en el contexto escolar y comprender que, en muchos casos, las decisiones finales rebasan el alcance del trabajo docente en el aula.

Lejos de interpretar esta situación como un fracaso pedagógico, la viví como una oportunidad para reafirmar la importancia de la detección oportuna, el acompañamiento emocional y el trabajo conjunto entre escuela y familia. La experiencia con Axel y Edwin me dejó claro que el rol del docente no siempre consiste en “resolver” los problemas, sino en ofrecer espacios de escucha, comprensión y orientación, aun cuando los resultados no sean inmediatos ni visibles. Este aprendizaje fortaleció mi convicción de ejercer una práctica docente más empática, consciente y comprometida con el bienestar integral de los estudiantes.

Aprendí que castigar sin comprender puede generar obediencia momentánea, pero no una transformación. En cambio, el diálogo, la escucha activa y el acompañamiento permiten generar cambios significativos y duraderos. Esta experiencia reafirmó la importancia de asumir una postura reflexiva y empática ante las conductas disruptivas. De igual forma entendí que cada vez que me encuentre frente a un grupo estaré ante nuevas situaciones, nuevas expectativas, nuevas vidas que, a pesar de que puedan ser muy inquietos, siempre esperan una vivencia que los haga sentirse apreciados y valorados.

Como futura docente de educación física, esta vivencia marcó un antes y un después en mi forma de concebir la autoridad, el manejo del grupo y la responsabilidad que implica educar no solo en contenidos, sino también en valores, respeto y desarrollo emocional, y que la observación y la escucha activa es uno de los elementos fundamentales en la formación docente.

Referencias

- BISQUERRA, R. (2009). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer.
- DÍAZ Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- KUNZE, K. R. (2013). *The importance of unconditional positive regard in the classroom*. International Journal of Humanities and Social Science, 3(7), 45–49.
- PAPALIA, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- ROGERS, C. R., & Freiberg, H. J. (1996). Libertad y creatividad en la educación (3.ª ed., J. Soler Chic, Trad.). Paidós.
- SANTROCK, J. W. (2011). *Psicología de la educación* (5.ª ed.). México: McGraw-Hill

Acompañar las emociones en el aula: experiencias de autorregulación emocional en educación básica

CAROLINA CERVANTES GONZÁLEZ¹

Línea temática

7. Bienestar socioemocional y vida saludable Introducción y contextualización

La práctica docente en educación básica implica, de manera inevitable, el encuentro cotidiano con las emociones de las niñas y los niños. El aula no es únicamente un espacio para la transmisión de conocimientos académicos, sino también un escenario en el que confluyen historias personales, contextos familiares diversos y experiencias emocionales que influyen directamente en los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el bienestar socioemocional se convierte en un componente central de la labor educativa, particularmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, que concibe la formación integral del alumnado como un principio fundamental.

Durante mi periodo de prácticas docentes de noviembre-diciembre 2025 en el jardín de niños Héroes de la Reforma, tuve la oportunidad de observar y acompañar diversas situaciones del grupo 3er grado grupo "A", relacionadas con la dificultad de algunos alumnos para autorregular sus emociones. Estas experiencias se desarrollaron en un grupo de educación básica caracterizado por su heterogeneidad, tanto en estilos de aprendizaje como en contextos familiares y condiciones personales. En este espacio escolar, las emociones se manifestaban de forma intensa y recurrente, impactando no solo a quienes las experimentaban, sino también al clima del aula y al ritmo de trabajo colectivo.

¹ Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", cervantesgc.lepe22@bine.mx

La autorregulación emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones de manera adecuada, es un proceso que se construye de forma progresiva durante la infancia (Bisquerra, 2009; Gross, 2015). Sin embargo, este proceso no ocurre de manera aislada, sino que está profundamente influido por las experiencias familiares, sociales y escolares. En este sentido, la escuela se posiciona como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias socioemocionales, siempre y cuando se cuente con estrategias pedagógicas intencionadas y una mirada empática hacia las necesidades del alumnado.

La presente narrativa pedagógica tiene como propósito reflexionar sobre tres casos específicos de alumnos que presentaban dificultades significativas para autorregular sus emociones. El primer caso corresponde a un niño que llegaba constantemente al aula en estado de llanto debido a situaciones familiares complejas, particularmente cambios abruptos en su entorno y tensiones derivadas del estrés laboral de su madre. El segundo caso involucra a dos alumnos que manifestaban altos niveles de frustración ante actividades académicas sencillas, especialmente cuando no podían participar de manera continua o cuando percibían las tareas como demasiado difíciles. Finalmente, se aborda el caso de un alumno con trastorno del espectro autista (TEA), quien presentaba desregulación emocional intensa ante cambios en su rutina y situaciones de interacción social, especialmente durante el recreo.

Estas experiencias me llevaron a cuestionar mi papel como docente en formación y a reconocer la importancia de generar espacios de contención emocional, diálogo y acompañamiento. Asimismo, evidenciaron la necesidad de articular la práctica pedagógica con aportes teóricos provenientes tanto de la pedagogía como de la psicología, con el fin de comprender y atender de manera más efectiva las necesidades emocionales del alumnado. La narrativa que se presenta a continuación se inscribe en el Eje 7: Bienestar socioemocional y vida saludable, al poner en el centro la reflexión sobre el cuidado emocional en el aula y las prácticas que favorecen la autorregulación emocional como base para el aprendizaje y la convivencia escolar.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

Primer caso: el llanto como expresión de una emoción no contenida

Uno de los alumnos del grupo, a quien llamaré "Luis" para resguardar su identidad, llegaba de manera frecuente al aula llorando. Su llanto no respondía a una situación inmediata ocurrida en la escuela, sino a acontecimientos vividos en su entorno familiar. En particular, se presentaron episodios en los que su familia tuvo que cambiar temporalmente de lugar de residencia debido a situaciones externas, lo que generó en él sentimientos de inseguridad y desestabilidad. A ello se sumaba el estrés laboral de su madre, quien, según lo que el propio niño expresaba, se mostraba constantemente molesta y tensa, situación que él resentía profundamente.

En el aula, el llanto de Luis se convertía en un elemento disruptivo no por su intención, sino por la carga emocional que implicaba. Sus compañeros se mostraban preocupados, se distraían y, en ocasiones, intentaban consolarlo sin saber cómo hacerlo. Como docente en formación, me enfrenté al dilema de continuar con la planeación académica o detenerme para atender su estado emocional. En conjunto con la maestra titular, se optó por brindar espacios breves de escucha y contención, permitiéndole expresar lo que sentía antes de integrarse a las actividades escolares.

Desde la perspectiva de la educación socioemocional, estas acciones se vinculan con la necesidad de validar las emociones de los niños, reconociendo que todas las emociones son legítimas y cumplen una función adaptativa (Bisquerra, 2009). Negar o minimizar el llanto habría implicado desconocer la experiencia emocional del alumno, lo cual podría intensificar su malestar. Por el contrario, al permitirle nombrar lo que sentía y ofrecerle un espacio seguro, se favorecía gradualmente su capacidad para calmarse y continuar con su jornada escolar.

Segundo caso: frustración ante la participación y las tareas escolares

El segundo escenario estuvo protagonizado por dos alumnos, a quienes llamaré "Ana" y "Carlos". Ambos manifestaban altos niveles de frustración cuando no podían participar de manera continua en clase o cuando se enfrentaban a actividades que, aunque objetivamente sencillas, ellos percibían como demasiado complejas. La frustración se expresaba mediante llanto, quejas constantes y, en algunos casos, la negativa a continuar trabajando.

Un aspecto que llamó particularmente mi atención fue que, al recibir acompañamiento paciente y explicaciones claras, ambos alumnos lograban realizar las actividades sin mayores dificultades. Una vez superado el momento inicial de frustración, su estado emocional se regulaba y podían continuar trabajando con tranquilidad. En el caso de Carlos, era recurrente que, al llorar, mencionara que su papá lo regañaría por haber hecho “berrinche”, lo que añadía una carga emocional adicional a la situación.

Estas experiencias evidencian cómo la frustración infantil puede estar vinculada no solo a la tarea en sí, sino también a expectativas externas y experiencias previas de corrección o castigo. Desde el enfoque de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y el acompañamiento de un adulto o par más competente. En este sentido, la paciencia, el modelaje y el apoyo emocional se convierten en mediadores fundamentales para que los niños desarrollen confianza en sus propias capacidades.

Asimismo, la frustración es una emoción que, cuando se acompaña adecuadamente, puede transformarse en una oportunidad de aprendizaje emocional. Tal como señala Goleman (1995), la capacidad de tolerar la frustración es un componente clave de la inteligencia emocional. En el aula, esto implica enseñar explícitamente que no siempre es posible participar de manera inmediata y que el esfuerzo gradual forma parte del proceso de aprendizaje.

Tercer caso: desregulación emocional en un alumno con autismo

El tercer caso corresponde a “Ronald” (seudónimo), un alumno con trastorno del espectro autista que presentaba importantes dificultades para autorregular sus emociones, especialmente ante cambios en su rutina o situaciones que implicaban la pérdida de control sobre sus pertenencias. Dentro del aula, los compañeros mostraban respeto y comprensión hacia su condición, ya que se había trabajado previamente la sensibilización del grupo. Sin embargo, durante el recreo, al interactuar con otros alumnos que desconocían su situación, se presentaban conflictos frecuentes, como cuando le quitaban sus juguetes.

Estas situaciones desencadenaban en Ronald episodios de descontrol emocional intenso, caracterizados por llanto prolongado, gritos y dificultad para retomar la calma. Atender estas crisis requería una inversión considerable de tiempo y atención por parte de la maestra titular y del

personal de apoyo, lo que impactaba también en la dinámica del grupo al regresar al aula.

Desde la psicología, se reconoce que las personas con TEA pueden presentar dificultades en la regulación emocional y en la flexibilidad cognitiva, lo que explica su sensibilidad ante cambios inesperados (American Psychiatric Association, 2013). En el contexto escolar, esto demanda estrategias específicas, como la anticipación de actividades, el establecimiento de rutinas claras y la enseñanza explícita de habilidades sociales y emocionales.

Impacto en el clima del aula y estrategias implementadas

La presencia constante de situaciones de llanto y desregulación emocional tenía un impacto directo en el clima del aula. Los alumnos se distraían, se preocupaban por sus compañeros y el ritmo de trabajo se veía interrumpido con frecuencia. Sin embargo, estas interrupciones también se transformaron en oportunidades pedagógicas para dialogar sobre las emociones, explicar por qué no siempre es posible participar de inmediato y reflexionar sobre cómo las situaciones familiares pueden influir en nuestro estado emocional.

Ante este panorama, la maestra titular, en coordinación con la psicóloga de la escuela, decidió implementar una actividad orientada a fortalecer la autorregulación emocional en los niños. Esta estrategia, originalmente utilizada por la psicóloga para atender una situación personal de la docente, fue adaptada para trabajarla con todo el grupo y, posteriormente, compartirla con los padres de familia. El objetivo era generar un lenguaje común sobre las emociones y promover prácticas de regulación tanto en la escuela como en el hogar.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

Las experiencias descritas ponen de manifiesto que el bienestar socioemocional no puede considerarse un elemento secundario en la práctica docente. Por el contrario, constituye una condición necesaria para el aprendizaje significativo y la convivencia escolar. Tal como señala Bisquerra (2009), la educación emocional debe entenderse como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo integral de la persona.

Desde una mirada crítica, reconozco que, como docente en formación, en un inicio me resultaba complejo equilibrar las exigencias académicas con la atención a las emociones del alumnado. Y existía la preocupación de “perder tiempo” al detener la clase para atender situaciones emocionales. No obstante, la experiencia me permitió comprender que ignorar estas necesidades no solo no optimiza el tiempo, sino que genera mayores dificultades a largo plazo.

Del mismo modo, el análisis de los casos evidencia la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, especialistas y familias. La estrategia compartida por la psicóloga y extendida a los padres de familia refuerza la idea de corresponsabilidad educativa, en la que la autorregulación emocional se construye de manera conjunta entre escuela y hogar.

En el caso del alumno con autismo, la experiencia subraya la necesidad de avanzar hacia prácticas verdaderamente inclusivas que trasciendan el aula y consideren los distintos espacios escolares. La sensibilización de la comunidad educativa en su conjunto se presenta como un reto pendiente, pero indispensable para garantizar entornos seguros y afectivos para todos los alumnos.

Cierre

A manera de cierre, considero que esta experiencia no solo representó un momento significativo dentro de mi periodo de prácticas, sino que constituyó un punto de inflexión en la manera en que comprendo la docencia en educación preescolar. Lo vivido en el jardín de niños Jardín de Niños Héroes de la Reforma me permitió constatar que el aula es, ante todo, un espacio profundamente humano, donde los procesos cognitivos y emocionales se entrelazan de forma constante e inseparable.

A lo largo de las situaciones descritas, comprendí que la autorregulación emocional no puede exigirse como un requisito previo para aprender; por el contrario, debe enseñarse, modelarse y acompañarse de manera sistemática. Cada episodio de llanto, cada manifestación de frustración y cada crisis derivada de la desregulación fueron recordatorios de que detrás de toda conducta hay una emoción que necesita ser comprendida. Esta mirada transforma la intervención docente: en lugar de centrarse únicamente en la conducta observable, invita a indagar en la necesidad emocional subyacente.

De igual manera, reconocí que la práctica pedagógica exige una toma de decisiones constante entre lo planificado y lo emergente. En diversos momentos, fue necesario flexibilizar la planeación para priorizar la contención emocional. Lejos de representar una pérdida de tiempo, estas pausas se tradujeron en mejores condiciones para el aprendizaje posterior.

Cuando un niño logra sentirse escuchado y validado, su disposición para participar y concentrarse aumenta significativamente. De esta manera, el bienestar socioemocional se confirma como un prerrequisito del aprendizaje significativo.

Otro aspecto relevante fue advertir el impacto que tiene el contexto familiar en la vivencia emocional del alumnado. Las tensiones en el hogar, las expectativas parentales y las dinámicas de crianza influyen de manera directa en cómo los niños enfrentan la frustración, el error o la espera. Esto reafirma la necesidad de fortalecer la comunicación escuela-familia y de generar orientaciones compartidas que favorezcan prácticas coherentes de acompañamiento emocional. La estrategia implementada en coordinación con la psicóloga escolar evidenció que cuando existe un lenguaje común sobre las emociones, los avances son más consistentes y sostenibles.

En relación con la inclusión, el caso del alumno con trastorno del espectro autista me permitió profundizar en la responsabilidad ética de construir entornos verdaderamente accesibles. La sensibilización del grupo fue un paso importante, pero también quedó claro que la inclusión debe trascender el aula y permear todos los espacios escolares. Anticipar situaciones, estructurar rutinas claras y enseñar habilidades sociales explícitamente no son concesiones, sino ajustes razonables que garantizan el derecho a una educación digna y respetuosa.

Desde una perspectiva profesional, esta narrativa me permitió reconocer áreas de oportunidad en mi propia formación. Aún necesito fortalecer mis competencias en educación socioemocional y diseño de estrategias preventivas. Sin embargo, también identifiqué avances: mayor capacidad de escucha activa, disposición para el trabajo colaborativo y sensibilidad ante las señales emocionales del grupo.

Finalmente, reafirmo que educar implica formar personas integrales. En congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, el desarrollo académico no puede deslindarse del bienestar socioemocional. Acompañar a las niñas y los niños en el reconocimiento y gestión de sus emociones es sembrar bases para una convivencia más empática, una ciudadanía más consciente y una vida escolar más saludable. Esta experiencia

me deja la convicción de que enseñar también es aprender a cuidar, sostener y comprender; y que en esa dimensión afectiva reside una de las tareas más profundas y transformadoras de la profesión docente.

Referencias

- AMERICAN Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed., DSM-5). Editorial Médica Panamericana. <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornos-mentales-161006005112.pdf>
- BISQUERRA, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer. <https://corporacionlaudelinaaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- BISQUERRA, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16), 1–11. <https://avances.adide.org/index.php/ase/es/article/view/502/342>
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional* (trad. esp.). Kairós. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_dan_riel_goleman.pdf
- GROSS, J. J. (2015). Regulación emocional: Estado actual y perspectivas futuras. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. (Edición en español). <https://es.scribd.com/document/717988463/02-Gross-2015>
- VYGOTSKY, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (trad. esp.). Crítica. <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Capítulo 23

DOI: <http://doi.org/10.59760/9766179.23>

Afrontamiento socioemocional y pertenencia institucional en el primer semestre universitario

ALFREDO TREJO CABRERA¹

GERARDO ENRIQUE GARCÍA SEPÚLVEDA²

DULCE AZUCENA DENIS ORTIZ³

MARÍA JOSELINE MARTÍNEZ RODRÍGUEZ⁴

Línea temática

3. Bienestar socioemocional y vida saludable

Consideraciones éticas

El texto es inédito. Para proteger la confidencialidad se emplean seudónimos y se omiten rasgos identificables; la participación se realizó con consentimiento informado y se definieron límites claros entre acompañamiento pedagógico y canalización especializada, cuando fue necesario.

Introducción y contextualización

El primer semestre universitario suele operar como un umbral decisivo: en poco tiempo, el estudiantado reorganiza rutinas, expectativas, formas de estudio y vínculos, mientras enfrenta nuevas demandas cognitivas y evaluativas. La investigación sobre el primer ingreso muestra que la

1 Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara, alfredo.trejo@cucea.udg.mx

2 Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara.

3 Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara.

4 Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara.

adaptación es sensible a la carga académica, al estrés y a los recursos de afrontamiento; cuando estas presiones se acumulan sin apoyos suficientes, aumentan las dificultades de ajuste y la probabilidad de sintomatología depresiva (Dyson & Renk, 2006; Sevinç & Gizir, 2014). En este tránsito, la experiencia estudiantil rebasa el rendimiento académico y se relaciona con dimensiones socioemocionales que inciden en la construcción del sentido de pertenencia institucional, con efectos sobre participación y permanencia durante el primer año (Gopalan & Brady, 2020; Ajjawi et al., 2025).

En el contexto analizado, el inicio universitario se asocia con grupos numerosos, cargas académicas intensas y la coexistencia de estudio, trabajo y responsabilidades familiares. La literatura ha documentado que las condiciones socioeconómicas y la disponibilidad de tiempo influyen en la experiencia universitaria y pueden traducirse en desigualdades de participación y bienestar (Walpole, 2003; Maymon & Hall, 2021). Estas tensiones se agudizan en escenarios pospandemia, donde se ha advertido una mayor visibilidad del malestar socioemocional y una expectativa institucional de normalización acelerada de ritmos y exigencias (Ceballos Marín et al., 2025).

Este relato pedagógico se centra en lo que ocurre con estudiantes de primer semestre cuando enfrentan situaciones socioemocionales y en cómo despliegan, o no logran desplegar, estrategias de afrontamiento para sostener su trayectoria. La problemática se delimita en torno al estrés, los síntomas depresivos, la frustración y la fragilidad del sentido de pertenencia institucional, factores que afectan la incorporación a la vida académica y pueden incidir en la continuidad formativa. Su lectura exige evitar explicaciones reduccionistas: cuando el malestar se interpreta solo como problema personal, se invisibilizan componentes estructurales y organizacionales que amplifican la carga subjetiva del ingreso universitario (Guba & Lincoln, 2000; Vasilachis de Gialdino, 2006).

La experiencia que sustenta esta narrativa se apoyó en un dispositivo de escucha y análisis construido desde un enfoque mixto situado en un paradigma interpretativo. En una primera fase se aplicó un tamizaje de salud y bienestar a estudiantes de primer semestre, con 837 cuestionarios válidos y consentimiento informado, integrando cuatro bloques: sintomatología depresiva, estrés y carga académico-laboral, pertenencia institucional y condiciones estructurales. Con base en esta información se construyó una clasificación de perfiles orientada a distinguir necesidades y a resguardar éticamente situaciones que requerían atención especializada.

Posteriormente se organizaron grupos focales por perfiles y entrevistas semiestructuradas con profesorado de primer semestre, para comprender experiencias, estrategias de afrontamiento y dilemas éticos del acompañamiento.

Por ello, este relato analiza, con base en evidencia situada, cómo se configura y se afronta el malestar socioemocional en el primer semestre, reconociendo la interacción entre exigencias académicas, condiciones estructurales y vínculos institucionales. Asimismo, busca aportar elementos pedagógicos para diseñar prácticas de acompañamiento y prevención que fortalezcan la pertenencia y favorezcan trayectorias sostenibles. Dos preguntas orientan la lectura: ¿qué puede hacer un curso de primer semestre para sostener el rigor sin normalizar el desgaste?, y ¿qué señales aparecen cuando la adaptación deja de ser reto formativo y se transforma en daño evitable?

Desarrollo de la experiencia pedagógica

El inicio: un aula que inaugura el ritmo del primer semestre

El escenario pedagógico se caracterizó por grupos numerosos y por un semestre que inicia con alta intensidad organizativa y evaluativa. En este momento temprano, el estudiantado no solo se aproxima a contenidos disciplinares; también aprende a habitar la universidad, interpretando reglas, calendarios, plataformas, ritmos de trabajo y expectativas de desempeño. La evidencia sobre ajuste universitario ha mostrado que, cuando la exigencia se percibe como inabarcable, aumentan la ansiedad, el estrés y las dificultades para autorregularse (Sevinç & Gizir, 2014; Maymon & Hall, 2021). En términos cotidianos, el aula de primer ingreso funciona como un laboratorio acelerado: mientras se introducen conceptos disciplinares, cada estudiante negocia su tiempo, su energía y su lugar en la institución.

En las primeras semanas emergieron indicadores tempranos de dificultad: cansancio persistente, ausencias, desconexión, inhibición para participar y sensación de rezago antes de evaluaciones de mayor peso. Estas señales variaron según condiciones de vida y recursos disponibles. Algunos estudiantes reportaron desplazamientos prolongados y combinación de estudio con trabajo; otros manifestaron ansiedad evaluativa y temor a equivocarse en público; y algunos expresaron aislamiento: “No hay

en quien respaldarse y no sé cómo pedir ayuda”. Este tipo de expresiones se relaciona con la literatura que vincula adaptación, estrés académico, sintomatología depresiva y repertorios de afrontamiento (Dyson & Renk, 2006; García de la Ossa & Ramos Monsivais, 2022).

La situación inicial puede describirse como un desafío de doble dimensión: aprendizaje disciplinar y gestión socioemocional de un ingreso que reconfigura identidades, vínculos y expectativas. En este punto, la pertenencia institucional adquiere relevancia como experiencia relacional: se produce mediante oportunidades repetidas de conexión, reconocimiento y participación. Cuando estas oportunidades son escasas, el estudiantado enfrenta la institución con menor soporte y mayor aislamiento (Ajjawi et al., 2025; Gopalan & Brady, 2020). En el aula, esta diferencia se vuelve visible entre quienes encuentran pares para resolver dudas y quienes, aun asistiendo, permanecen periféricos y silenciosos.

La decisión pedagógica: del indicio a un dispositivo de escucha

Frente a señales tempranas, la decisión pedagógica no fue interpretar la situación solo desde la intuición, sino construir un dispositivo de escucha que permitiera comprender el fenómeno con rigor y resguardo ético. El objetivo fue identificar patrones sin exponer identidades y distinguir situaciones que requieran apoyo pedagógico de aquellas que demandaban atención especializada. La evidencia internacional ha mostrado prevalencias relevantes de problemas de salud mental en población universitaria, lo cual refuerza la necesidad de prácticas prudentes de detección y canalización (Auerbach et al., 2018).

El tamizaje de salud y bienestar tuvo una función formativa: favoreció una lectura temprana de fuentes de presión y soportes disponibles, con el propósito de intervenir antes de que las dificultades se consolidaran o se expresaran como ruptura de trayectoria. La literatura sobre estrés de primer año enfatiza que la prevención requiere reconocer oportunamente las fuentes de presión y la disponibilidad de apoyo social, no solo documentar consecuencias al cierre del periodo (Maymon & Hall, 2021).

Desde la docencia, el tamizaje se presentó como una práctica de cuidado y mejora del curso, no como mecanismo de vigilancia. Se explicaron la confidencialidad, el uso académico-formativo de la información y los límites éticos: el instrumento no sustituye evaluación clínica y no se usaría para calificaciones ni sanciones. Esta explicitación fue relevante para construir confianza; en experiencias de primer ingreso, la percepción de

ser juzgado puede inhibir la participación y debilitar la pertenencia (Gopalan & Brady, 2020).

Clasificación orientada al cuidado: perfiles, límites y resguardo ético

A partir del tamizaje se elaboró un procedimiento de clasificación para distinguir perfiles diferenciados y resguardar éticamente a quienes requieran atención especializada mediante criterios de derivación. Este componente no se entiende como etiquetado, sino como mecanismo de cuidado que define límites, reduce riesgos de exposición indebida y permite decisiones pedagógicas diferenciadas. La existencia de un perfil de derivación estableció una frontera necesaria entre acompañamiento pedagógico y atención clínica. La literatura sobre salud mental universitaria respalda rutas claras de canalización, porque los riesgos y trastornos no son marginales en la población estudiantil (Auerbach et al., 2018).

Además de la categoría de derivación, la clasificación permitió identificar perfiles A, B y C, así como un grupo de baja vulnerabilidad relativa. Los perfiles no pretendieron explicar a las personas, sino describir configuraciones recurrentes de presión y recursos. Este hallazgo apoya la idea de que el problema no se reduce a variables individuales; se relaciona con condiciones para estudiar, participar y sostener redes de apoyo (Walpole, 2003; Gopalan & Brady, 2020). En el relato, estos perfiles se narran como escenas típicas que permiten comprender la heterogeneidad de la experiencia, cuidando siempre el anonimato.

Para sostener el resguardo ético, se definieron protocolos mínimos: resguardar datos identificables fuera de espacios colectivos; usar seudónimos y eliminar rasgos que pudieran reidentificar a participantes; delimitar qué podía discutirse en grupos focales; y construir rutas de canalización accesibles para casos que lo requirieran. Estas decisiones se alinean con la no maleficencia en investigación social y educativa y con criterios de rigor y transparencia en el trabajo interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006; Maxwell, 2019).

Trabajo cualitativo por perfiles: grupos focales, escenas y categorías emergentes

Según los perfiles previamente definidos, se organizaron grupos focales con guiones diferenciados y registro sistemático de categorías emergentes y expresiones significativas. La finalidad fue recuperar la experiencia des-

de la lógica de sentido del estudiantado, identificando cómo se viven las presiones, cómo se interpreta el entorno institucional y qué recursos se activan para sostener el proceso. La elección de grupos focales por perfiles permitió visibilizar variaciones asociadas al trabajo, la disponibilidad de tiempo, el apoyo familiar y la confianza para participar (Guber, 2005; Maxwell, 2019).

El análisis se apoyó en registros que capturaron intervenciones, emociones, citas clave y temas emergentes. Esta trazabilidad fortalece el rigor cualitativo al hacer explícito cómo se construyen categorías a partir de datos y cómo se transita de lo descriptivo a lo interpretativo (Gibbs, 2012; Strauss & Corbin, 2002). A lo largo del proceso se identificaron ejes consistentes: carga y tiempo; transición y adaptación; salud mental y bienestar emocional; prácticas docentes y evaluación; pertenencia institucional; recursos y condiciones estructurales; y estrategias de afrontamiento.

Tres escenas, narradas con seudónimos, ilustran estas dimensiones. En la primera, “María” (perfil A) describió el ingreso como un giro brusco: “Cambio drástico... aumenta el tiempo de traslado y las responsabilidades”. El estrés no surgía solo del estudio, sino de la reorganización completa de la vida diaria: horarios fragmentados, trayectos largos y sensación de no alcanzar. Al hablar de lo que les ayudaba a sostenerse, emergieron prácticas micro como dormir menos, estudiar en el transporte o depender del apoyo familiar para tareas domésticas. Esta escena muestra cómo el afrontamiento puede convertirse en ajuste costoso cuando la estructura de tiempo es restrictiva (Maymon & Hall, 2021; Walpole, 2003).

La segunda escena fue narrada por “Luis” (perfil B), quien combinaba estudio con trabajo. Su frase central fue: “Sobrecarga de trabajo en las materias”. Sin embargo, el grupo aclaró que la sobrecarga se vivía como acumulación simultánea: tareas con fechas similares, plataformas múltiples, evaluaciones de alto peso y poca coordinación temporal entre asignaturas. Para Luis, la tensión mayor no era falta de voluntad, sino administrar el conflicto estudio-trabajo sin herramientas institucionales claras: permisos laborales, ausencias justificadas, flexibilidad razonable y comunicación docente. Varios estudiantes señalaron que pedir prórroga podía interpretarse como falta de esfuerzo, lo cual debilitaba la conexión con la institución (Gopalan & Brady, 2020).

La tercera escena fue relatada por “Daniela” (perfil C), quien no trabajaba, pero expresó temor a participar: “No sé cómo pedir ayuda”. En su caso, el malestar se centraba en el juicio académico y el miedo a quedar en ridículo. El grupo describió silencios en el aula, dudas no expresadas

y errores ocultos. Esta escena revela una dimensión pedagógica clave: el aula puede volverse un espacio seguro o un espacio de exposición. Cuando se preguntó qué ayudaría, mencionaron prácticas simples: preguntas anónimas, tiempos breves para consultar sin nombre, retroalimentación sin humillación y explicitar que la duda es parte normal del primer semestre. Tales pequeños actos de conexión han sido descritos como condiciones que producen pertenencia (Ajjawi et al., 2025).

De manera transversal, apareció una tensión: aunque existían estrategias de afrontamiento —apoyo familiar, deporte, escritura, limpieza o conversación con pares—, estas operaban mejor cuando había condiciones mínimas de tiempo, descanso y conexión. En ausencia de dichas condiciones, el afrontamiento se convertía en compensación frágil: aguantar más que aprender. Esta observación es consistente con la literatura que advierte que el bienestar no puede entenderse al margen de estructuras de tiempo y apoyo social (Maymon & Hall, 2021).

La perspectiva docente: entrevistas, apoyo posible y dilemas éticos

De manera complementaria se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesorado de primer semestre para comprender cómo se identifican situaciones emocionales, qué estrategias docentes se movilizan y qué dilemas éticos se presentan en el acompañamiento. Este componente permitió reconocer que el bienestar socioemocional se configura en interacciones pedagógicas concretas: comunicación de la exigencia, respuesta a la duda, tratamiento del error y condiciones de participación.

Las entrevistas evidenciaron tensiones recurrentes: deseo docente de apoyar, ausencia de formación especializada para crisis complejas y necesidad de protocolos institucionales claros. Desde una perspectiva ética, este dilema obliga a definir límites, orientar la canalización y sostener la corresponsabilidad institucional, evitando que el cuidado se delegue por completo en el individuo o en el docente (Guba & Lincoln, 2000; Vasilachis de Gialdino, 2006). Asimismo, cuando la práctica pedagógica habilita conexión y participación, el estudiantado dispone de más oportunidades para construir pertenencia; cuando la experiencia se reduce al cumplimiento, aumenta el aislamiento (Ajjawi et al., 2025; Gopalan & Brady, 2020).

En varios relatos docentes emergió una pregunta: ¿cómo sostener exigencia académica sin convertir el primer semestre en un filtro punitivo? La respuesta no se formuló como bajar el nivel, sino como distinguir

rigor de daño evitable. Se discutió la necesidad de hacer explícitos los criterios, modular la acumulación de tareas y practicar retroalimentación formativa. En términos de afrontamiento, estas decisiones no resuelven por sí mismas el malestar, pero cambian las condiciones bajo las cuales los estudiantes pueden pedir ayuda, organizarse y perseverar.

Desenlace: hallazgos y decisiones pedagógicas derivadas

El resultado de la experiencia no fue una solución total, sino una reorientación basada en evidencia. Primero, el malestar socioemocional del primer semestre se confirmó como heterogéneo, configurado por perfiles y vinculado con condiciones estructurales. Segundo, se observó que la pertenencia institucional puede fortalecerse o erosionarse tempranamente mediante prácticas docentes y oportunidades repetidas de conexión (Ajjawi et al., 2025; Walpole, 2003). Tercero, se identificó una implicación ética: el cuidado requiere rutas claras. La docencia puede detectar y acompañar, pero necesita respaldo institucional para canalizar y sostener intervenciones preventivas, como tutorías diferenciadas y apoyos psicoeducativos (Auerbach et al., 2018; Maymon & Hall, 2021).

A partir de estos hallazgos se delinearon decisiones de alcance inmediato e institucional. En el aula se priorizó: explicitar expectativas y criterios con ejemplos; distribuir tareas evitando acumulación en periodos críticos; abrir espacios de pregunta con baja exposición; ofrecer retroalimentación orientada a proceso; y promover microconexiones entre pares mediante actividades breves de cooperación. En el plano institucional se propusieron rutas de canalización claras, tutoría por cohorte con seguimiento temprano y capacitación docente centrada en prácticas de cuidado compatibles con el rigor. Estas decisiones se entienden como hipótesis de mejora: acciones concretas que pueden evaluarse y ajustarse en ciclos posteriores.

En suma, la experiencia muestra que las narrativas de primer ingreso combinan presión, reorganización de vida, temor al juicio y desigualdad de tiempo; y que el afrontamiento estudiantil se fortalece cuando existen apoyos y pertenencia, más que cuando se exige adaptación sin condiciones. La pregunta que queda abierta es qué cambios pequeños, pero sistemáticos, pueden convertir el aula en un espacio de pertenencia sin renunciar al aprendizaje exigente.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

La principal contribución pedagógica de la experiencia consiste en desplazar el foco desde una lectura individual del malestar hacia una comprensión situada. El estrés, la frustración o los síntomas depresivos se producen en un entramado de exigencias, tiempos, recursos y vínculos que el estudiantado debe gestionar mientras se incorpora a la lógica universitaria. La investigación sobre ajuste de primer año ha mostrado que estas experiencias se relacionan tanto con demandas académicas como con apoyo social y estrategias de afrontamiento (Dyson & Renk, 2006; Maymon & Hall, 2021). Por tanto, la pregunta pedagógica relevante no es solo qué le pasa al estudiante, sino qué condiciones produce el entorno para que pueda pedir ayuda, aprender y sostenerse.

Desde esta perspectiva, el afrontamiento no puede interpretarse solo como repertorio individual. También constituye una respuesta a condiciones de posibilidad. Cuando un estudiante trabaja, sostiene responsabilidades familiares o enfrenta restricciones económicas y de tiempo, su margen para estudiar, descansar y solicitar apoyo se reduce. La literatura sobre estatus socioeconómico y experiencia universitaria advierte que estas condiciones inciden en participación y resultados, incluso cuando existe motivación académica (Walpole, 2003). En el relato, la sobrecarga no se limitó a mucho que hacer, sino a la forma en que se organiza el tiempo institucional y se distribuyen expectativas en simultáneo.

La pertenencia institucional emerge, entonces, como un componente pedagógico. Se configura en relaciones concretas: sentirse reconocido, contar con oportunidades de conexión, poder equivocarse sin humillación e identificar interlocutores para pedir ayuda. La pertenencia se produce mediante actos pequeños y repetidos; por ello, prácticas docentes cotidianas pueden fortalecerla o debilitarla. Un curso puede cumplir con contenidos y, aun así, erosionar la pertenencia si normaliza la desconexión o invisibiliza la experiencia estudiantil (Ajjawi et al., 2025; Gopalan & Brady, 2020). En primer semestre, la forma de evaluar, responder a la duda y tratar el error no es solo didáctica; también es política de pertenencia.

El análisis también obliga a discutir el lugar del profesorado. En el primer semestre, el docente suele convertirse en referente inmediato: observa ausencias, recibe solicitudes de apoyo y participa en decisiones evaluativas que impactan el bienestar. No obstante, exigir que resuelva malestar complejo sin formación especializada lo expone a dilemas éticos y desgaste. Esta tensión revela la necesidad de protocolos y corresponsabi-

lidad institucional. La ética aplicada a la educación exige límites, rutas de canalización y apoyos profesionales, sin abandonar la función pedagógica de acompañar (Guba & Lincoln, 2000; Vasilachis de Gialdino, 2006). El cuidado, por tanto, no puede descansar en heroísmos docentes aislados; requiere arquitectura institucional.

Un punto crítico es la distancia entre declaraciones institucionales sobre bienestar y dispositivos reales de detección, canalización y apoyo. Si la arquitectura de cuidado no se concreta, el costo se traslada al individuo y al docente. Dado que la evidencia internacional indica prevalencias relevantes de problemas de salud mental en universitarios (Auerbach et al., 2018), este traslado puede profundizar riesgos al normalizar el daño como efecto esperado del mérito o la exigencia. La narrativa sugiere que esta contradicción se expresa en el aula como fatiga, silencio, ansiedad evaluativa y desconexión.

Desde el punto de vista pedagógico, el aula puede operar como espacio de prevención primaria mediante claridad, retroalimentación formativa, evaluación justa y oportunidades sistemáticas de conexión. Esto no implica reducir rigor académico, sino diseñar condiciones de aprendizaje que distingan rigor de prácticas que generan daño evitable. En términos de afrontamiento, apoyar significa construir escenarios donde el estudiante desarrolle agencia y acceso a recursos, y no solo exigir adaptaciones sin condiciones (Maymon & Hall, 2021; García de la Ossa & Ramos Monsivais, 2022). Un cambio pequeño, por ejemplo, abrir un canal de preguntas anónimas o mostrar ejemplos de rúbrica, puede funcionar como acto de reconocimiento que reduce la ansiedad por el juicio y facilita la participación.

Metodológicamente, articular tamizaje y trabajo cualitativo por perfiles aporta valor formativo: permite pasar del caso anecdótico a patrones verificables sin perder la voz situada del estudiantado. El reto es sostener rigor interpretativo: describir con precisión, construir categorías y mostrar su emergencia desde los datos. En este sentido, la codificación contribuye a una comprensión fina y evita conclusiones apresuradas (Strauss & Corbin, 2002; Gibbs, 2012). Asimismo, el enfoque mixto permite que lo cuantitativo oriente preguntas y que lo cualitativo aclare significados; diseños interactivos sostienen que las decisiones metodológicas deben responder al problema y a sus dimensiones (Maxwell, 2019).

En síntesis, la reflexión crítica propone una tesis pedagógica: el bienestar socioemocional forma parte del currículo vivido. Se cuida o se deteriora en prácticas cotidianas de aula, no solo en talleres externos. El

afrentamiento no es una virtud individual aislada, sino una construcción que requiere apoyos, pertenencia y condiciones estructurales mínimas. Cuando estas condiciones faltan, la exigencia de resiliencia puede derivar en culpabilización del estudiante y en omisión de desigualdades (Ceballos Marín et al., 2025; Walpole, 2003).

Cierre o lecciones aprendidas

Los resultados muestran que el bienestar socioemocional del primer semestre no puede tratarse como asunto periférico, sino como condición de posibilidad para aprender, participar y sostener la trayectoria. El malestar se configura por la interacción entre exigencias académicas, disponibilidad de tiempo, recursos materiales y redes de apoyo; por ello, intervenir implica reconocer desigualdades que atraviesan la vida estudiantil, especialmente cuando existe combinación de estudio, trabajo y responsabilidades familiares (Walpole, 2003; Maymon & Hall, 2021). Asimismo, el sentido de pertenencia institucional se revela como mecanismo pedagógico: se fortalece en microinteracciones de conexión, reconocimiento y seguridad para participar, y puede deteriorarse cuando las prácticas de aula normalizan la desconexión o la evaluación punitiva (Gopalan & Brady, 2020; Ajjawi et al., 2025).

En consecuencia, la docencia de primer semestre requiere decisiones concretas: claridad de expectativas, retroalimentación formativa, criterios de evaluación comprensibles, oportunidades sistemáticas de interacción y rutas accesibles de acompañamiento, de modo que el afrontamiento estudiantil no dependa solo de recursos individuales. A la vez, la experiencia subraya un principio ético de corresponsabilidad: el profesorado puede detectar y orientar en el plano pedagógico, pero necesita apoyo institucional para canalizar riesgos y sostener cuidados consistentes, dada la magnitud documentada de problemas de salud mental en población universitaria (Auerbach et al., 2018). Finalmente, situar esta narrativa en el horizonte pospandemia permite comprender la mayor visibilidad del malestar y la urgencia de dispositivos preventivos y evaluables, articulados con tutoría, apoyo psicoeducativo y condiciones de inclusión, para que la incorporación universitaria se traduzca en integración y no en desgaste evitable (Ceballos Marín et al., 2025).

Referencias

- AJJAWI, R., Fischer, J., Adachi, C., Bearman, M., Boud, D., Macfarlane, S., & Coutts, K. (2025). Coming to belong in the university through small acts of connection. *Studies in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2462666>
- AUERBACH, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- CEBALLOS Marín, G. Y., López González, R., & Domínguez Pozos, F. de J. (2025). Experiencias socioemocionales de los estudiantes universitarios en la pospandemia. *DIDAC*, (85), 61–70. https://doi.org/10.48102/didac.2025.85_ENE-JUN.239
- DYSON, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- GARCÍA de la Ossa, E., & Ramos Monsivais, C. (2022). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de educación superior en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3142>
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- GOPALAN, M., & Brady, S. T. (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher*, 49(2), 134–137. <https://doi.org/10.3102/0013189X19897622>
- GUBA, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman & J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). El Colegio de Sonora.
- GUBER, R. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (1.ª ed.). Paidós.

- MAXWELL, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. Gedisa.
- MAYMON, R., & Hall, N. C. (2021). A review of first-year student stress and social support. *Social Sciences*, 10(12), 472. <https://doi.org/10.3390/socsci10120472>
- SEVINÇ, S., & Gizir, C. A. (2014). Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year university students: The case of Mersin University. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1301–1308. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2014.4.2081>
- STRAUSS, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- VASILACHIS de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- WALPOLE, M. B. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The Review of Higher Education*, 27(1), 45–73. <https://doi.org/10.1353/rhe.2003.0044>

Cuerpos que narran: sublimación y bienestar socioemocional en Educación Media Superior desde la expresión teatral

ALFREDO OROZCO MENDOZA¹

Línea temática

3: Bienestar socioemocional y vida saludable.

Introducción y contextualización

La presente práctica pedagógica se desarrolló en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial [CETI]. Dicha escuela es una institución pública federal descentralizada en el estado de Jalisco, México, ofrece carreras tecnológicas e ingenierías. Cuenta con tres planteles: Colomos, Tonalá y Río Santiago, en los mismos se cuenta con una coordinación que promueve la formación socioemocional llamada Cultura, Arte y Deporte [CAD], siendo Colomos el plantel pionero en sus actividades, teniendo sus inicios en el 2008 impartiendo talleres optativos de pintura, escultura, literatura, ajedrez, teatro, cinematografía, danza aérea, danza árabe, danza contemporánea, fútbol, voleibol, baloncesto, acondicionamiento físico, deportes alternativos, entre otros más, así como actividades transversales que conectan otras áreas de apoyo escolar para las unidades de habilidades socioemocionales basados en la Nueva Escuela Mexicana [NEM]; y para el periodo académico 2025B se contó con una matrícula de aproximadamente 2 300 estudiantes de Educación Media Superior [EMS].

A partir de esta experiencia pedagógica, este texto tiene como finalidad analizar el papel de la expresión teatral como una herramienta de bienestar socioemocional y de construcción colectiva en estudiantes de EMS, recuperando las experiencias desarrolladas en el CETI plantel Colomos desde un enfoque crítico, corporal y comunitario, así como las

¹ Universidad de Guadalajara, procesocc@gmail.com

formas en que el alumnado resignifica emocionalmente sus experiencias cotidianas mediante la representación teatral.

El bienestar socioemocional en la EMS pública se alinea a los principios humanistas y comunitarios de la NEM, que promueve la formación integral, el cuidado propio y la responsabilidad social (SEP, 2019) en donde las asignaturas relacionadas a las artes, en particular las teatrales se distinguen por su práctica pedagógica que articula la subjetividad, las representaciones, el cuerpo y la comunidad, favoreciendo procesos de bienestar desde una perspectiva crítica-reflexiva.

Desde el psicoanálisis, la sublimación es entendida como un proceso mediante el cual las pulsiones encuentran un desahogo expresado socialmente aceptado a través de actividades artísticas y culturales (Freud, 1914/1992, pp. 85–90). Para Freud, la sublimación no implica represión particularmente, sino una transformación creativa de la energía psíquica utilizada en los malestares, por lo que en el contexto escolar las actividades teatrales permiten esta transformación simbólica de los conflictos que viven tanto internos como externos, así la escena funge como un espacio de recreación y simbolización donde las experiencias subjetivas y de representación reconfiguran una narrativa colectiva.

En este sentido, la expresión teatral desde una perspectiva terapéutica ha sido utilizada como medio para la exploración de sí mismo, la deconstrucción y sentido. El psicodrama de Moreno (1946) planteó el valor de la expresión escénica como vía de catarsis y restablecimiento emocional, más adelante, Boal (1974) desarrolló el Teatro del Oprimido como práctica estética y política que favorece la conciencia crítica y la transformación social. En ambas referencias, el cuerpo en escena se transforma en un espacio vivo, donde se puede expresar, se toma voz propia y permite la conexión entre las personas participantes; así se entrelaza el bienestar emocional y una participación activa dentro de la comunidad. En una etapa tan crucial como la adolescencia, donde hay transformaciones identitarias, el trabajo teatral contribuye a fortalecer la autoestima, la empatía y la regulación emocional, dimensiones centrales del bienestar psicológico (Ryff, 1989).

La noción de cuerpos desde el feminismo permite problematizar el cómo las instituciones educativas regulan, norman y disciplinan las corporalidades de las y los jóvenes, Butler (1990) sostiene que el cuerpo es performativo, es decir, se constituye a través de prácticas repetitivas que producen una identidad; por otro lado, Segato (2016) señala que el cuer-

po no es algo neutral, sino un territorio político atravesado por relaciones de poder.

Por ende, trabajar el cuerpo de la juventud en las escuelas públicas, implica reconocer la desigualdad estructural y apertura posibilidades de agencia. Así, la expresión teatral no solo permite sublimar, sino que politiza el cuerpo y lo resignifica como espacio de dignidad; además en el aula facilita el cuestionamiento de las normas sociales tradicionalistas y abre distintas formas de vivir y sentir no solo el propio cuerpo sino la colectividad, por lo que el bienestar no se entiende como algo individual sino como una experiencia en sociedad.

La sociedad está compuesta por relaciones, normas y estructuras que conllevan a las subjetividades (Berger & Luckmann, 1966, pp. 36–52) y la escuela funge como espacio de reproducción y transformación social, y en contextos urbanos como Guadalajara, la violencia y la precarización juvenil son elementos presentes. Bourdieu y Passeron (1970/2000) mencionan que el sistema educativo logra reproducir las violencias y las desigualdades mediante el capital cultural dominante; sin embargo, Freire (1970/2005) propone una educación problematizadora desde las pedagogías críticas que promueva la concientización y la práctica transformadora.

En este sentido, el bienestar requiere de procesos integrales que articulen la dimensión emocional, ética y social (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2014), por lo que la NEM adquiere un enfoque comunitario corresponsable, configurando estrategias pedagógicas a través de unidades de aprendizaje y de formación integral congruentes que fomenten el sentido crítico y el diálogo colectivo, como lo es la expresión teatral. Así, el aula como escenario puede transformarse en un espacio de cuidado, de conciencia y deconstrucción en aras del bienestar común.

Estas perspectivas permiten comprender la expresión teatral no únicamente como práctica artística, sino como un dispositivo pedagógico, corporal y socioemocional orientado al bienestar, la construcción colectiva y la resignificación crítica de las experiencias juveniles.

Desarrollo de la experiencia pedagógica

El espacio formativo donde se desarrolló la presente experiencia pedagógica corresponde al taller de teatro, entendido no únicamente como una disciplina artística, sino como un territorio psicopedagógico donde

convergen dimensiones emocionales, colectivas y reflexivas que favorecen el aprendizaje significativo.

Desde el inicio del curso se estableció la intención de trabajar la expresión teatral como una herramienta orientada al desarrollo humano y al fortalecimiento de habilidades socioemocionales. En este sentido, se buscó promover un trabajo integral dentro del aula que no se limitara únicamente a la memorización de diálogos o a la reproducción técnica de una puesta en escena. Por el contrario, el objetivo consistió en generar procesos formativos donde el alumnado pudiera explorar sus emociones, narrar sus experiencias y construir vínculos significativos con sus compañeras y compañeros del taller. Bajo esta lógica, la práctica pedagógica se sustentó en una perspectiva transversal que dialoga con campos como la psicología, las ciencias sociales y la filosofía.

Se retomó el concepto de sublimación desde la psicología como un proceso mediante el cual las experiencias emocionales pueden canalizarse a través de lenguajes corporales, narrativos y simbólicos (Freud, 1914/1992, pp. 85–90). Desde las ciencias sociales, se partió de la construcción de las identidades mediante las interacciones sociales y los procesos de significación compartida (Berger & Luckmann, 1966, pp. 36–52). Por último, desde la filosofía, se recuperó la noción de catarsis propuesta por Aristóteles (1996, pp. 49–53), quien planteó que el arte posibilita una liberación emocional y una comprensión más profunda de la experiencia humana. A partir de estas bases conceptuales, el taller se estructuró como un proceso paulatino que articuló pedagogías teatrales, reflexión colectiva y dinámicas socioemocionales.

De esta manera, la práctica teatral dejó de concebirse únicamente como un ejercicio artístico para convertirse en un espacio de mediación emocional, construcción colectiva y resignificación de experiencias juveniles.

En relación con el proyecto final, inicialmente se contempló el montaje de una única obra teatral; sin embargo, debido a la amplia participación e involucramiento del grupo, que además era numeroso, se decidió trabajar en dos montajes escénicos. El primero consistió en una obra original enfocada en la prevención de las adicciones, titulada *Sobredosis de realidad*; el segundo correspondió a una adaptación de *Romeo y Julieta*, obra clásica escrita por William Shakespeare (ca. 1597/2006). La elección de ambos proyectos respondió a una intención pedagógica específica: por un lado, abordar una problemática social cercana a la realidad del alumnado y, por otro, dialogar con un clásico de la literatura universal que permitiera

explorar emociones complejas como el amor, el conflicto familiar y la rebeldía juvenil.

La construcción de ambos montajes permitió vincular las experiencias cotidianas del alumnado con procesos de reflexión crítica, favoreciendo que el teatro funcionara no solo como representación escénica, sino también como un medio para interpretar su realidad social y emocional.

Durante las primeras sesiones se implementaron dinámicas pedagógicas orientadas a la construcción de confianza grupal y a la desinhibición mediante juegos teatrales, ejercicios de improvisación, juegos de roles, trabajo de conciencia corporal, dinámicas de escucha activa y actividades enfocadas en la creatividad, la imaginación y la innovación. A través de estas experiencias, el alumnado comenzó a reconocerse como un colectivo más allá de los roles tradicionales del aula. Incluso aquellas personas que previamente mantenían vínculos de amistad descubrieron nuevas formas de interacción y colaboración. Esto permitió generar un clima de convivencia sana, seguridad emocional y confianza, indispensable para trabajar temáticas sensibles con mayor profundidad.

A lo largo de este proceso comenzaron a manifestarse diversas emociones entre el alumnado; en las primeras sesiones fue evidente la presencia de nerviosismo, inseguridad y resistencia por parte de algunas y algunos estudiantes al momento de participar corporalmente o expresar aspectos personales frente al grupo. Sin embargo, conforme avanzaban las dinámicas teatrales, comenzaron a emerger sentimientos de confianza, pertenencia y entusiasmo colectivo. Varias personas manifestaron sentirse escuchadas y valoradas dentro del taller, especialmente en aquellos ejercicios donde podían compartir experiencias, emociones o ideas sin temor al juicio. Asimismo, en los montajes teatrales se observaron momentos de satisfacción, orgullo y sensibilidad emocional, particularmente cuando el alumnado logró reconocerse en las historias representadas o recibir el acompañamiento y reconocimiento de sus compañeras y compañeros.

Estas emociones no solo acompañaron el proceso pedagógico, sino que se convirtieron en parte fundamental de la experiencia formativa y del fortalecimiento del tejido grupal. En este momento, el aula comenzó a configurarse como un espacio seguro de expresión y escucha, donde la dimensión emocional adquirió legitimidad dentro de la experiencia educativa.

Posteriormente, se llevaron a cabo sesiones laboratorio que se alternaban con las clases correspondientes a la planeación didáctica. Estas se-

siones fungieron como espacios de experimentación donde el cuerpo, la palabra y la imaginación operaban como herramientas de aprendizaje. En cada encuentro se proponían ejercicios orientados a que el alumnado explorara sus propias experiencias y las transformara en material escénico.

Uno de los primeros laboratorios consistió en invitar al alumnado a narrar historias personales relacionadas con momentos significativos de su vida escolar o familiar. Estas narraciones, que inicialmente surgieron mediante la verbalización espontánea de algunas participaciones, posteriormente se transformaron en escenas improvisadas. El propósito no consistía en dramatizar literalmente las experiencias vividas, sino reinterpretarlas mediante la ficción, permitiendo que la expresión teatral funcionara como un espacio de mediación simbólica y resignificación.

A través de este tipo de dinámicas, el alumnado no solo fortaleció habilidades expresivas, sino que también encontró formas colectivas de comprender, reelaborar y compartir experiencias personales que difícilmente emergen en contextos escolares tradicionales.

Conforme avanzaron las sesiones, los laboratorios comenzaron a orientarse hacia temáticas relacionadas con la prevención de las adicciones. En lugar de abordar el tema desde una perspectiva moralista o meramente informativa, se optó por explorar situaciones cotidianas vinculadas con la presión social, la curiosidad, la necesidad de pertenencia y la vulnerabilidad frente al consumo de sustancias psicoactivas. A partir de ello, se construyó una narrativa escénica donde las decisiones del personaje principal modificaban el rumbo de la historia, permitiendo que el público participara activamente en el desarrollo de la obra.

Esta metodología favoreció procesos de reflexión crítica y toma de conciencia, ya que el alumnado pudo analizar las consecuencias de determinadas decisiones desde una experiencia simbólica, participativa y emocionalmente significativa.

Los estudiantes trabajaron en la construcción de personajes inspirados en realidades cercanas: amistades que enfrentan decisiones complejas, familias atravesadas por conflictos silenciosos y jóvenes que buscan reconocimiento y pertenencia dentro de su entorno social. Incluso algunas y algunos participantes llegaron a identificarse parcialmente con determinados personajes o situaciones representadas durante los laboratorios. A partir de estas improvisaciones y experiencias compartidas comenzó a construirse colectivamente el guion de *Sobredosis de realidad*.

El proceso creativo fortaleció el sentido de pertenencia hacia el proyecto, ya que las escenas no surgieron de una escritura impuesta externamente, sino de las propias experiencias, inquietudes y representaciones juveniles construidas dentro del grupo.

De forma paralela, se trabajó una adaptación contemporánea de *Romeo y Julieta*, obra clásica escrita por William Shakespeare (ca. 1597/2006), cuyos temas relacionados con el amor, el conflicto y la tensión social continúan dialogando con las experiencias juveniles actuales. En este caso, los laboratorios se enfocaron en explorar emociones presentes en la obra, como el amor, los vínculos sexoafectivos, el conflicto, la tragedia y la rebeldía. Gracias a las dinámicas de improvisación y exploración emocional, el alumnado logró apropiarse del texto clásico desde una perspectiva más cercana a sus propias experiencias.

Esto permitió demostrar que las obras clásicas continúan dialogando con problemáticas contemporáneas y que, mediante estrategias pedagógicas contextualizadas, es posible resignificarlas desde las vivencias de las juventudes actuales.

Uno de los momentos más significativos del proceso ocurrió cuando el alumnado comenzó a establecer relaciones entre los conflictos de la obra y diversas situaciones presentes en su entorno social, como las normas familiares tradicionales, las decisiones impulsivas en etapas tempranas de la vida o las rivalidades entre grupos y familias. Estas reflexiones se desarrollaron desde una perspectiva crítica y colectiva, permitiendo reconocer que, a pesar de la distancia temporal de la obra, muchas de sus problemáticas continúan vigentes en la actualidad.

En consecuencia, el teatro se convirtió en una herramienta pedagógica que favoreció no solo el análisis literario, sino también la reflexión social y la comprensión crítica de las relaciones humanas.

Durante el semestre, las sesiones se diseñaron bajo dinámicas de trabajo colaborativo y construcción colectiva, contribuyendo al fortalecimiento del tejido social y de la cohesión grupal. Esto permitió que estudiantes con mayor inhibición o reserva participaran progresivamente con mayor seguridad. Algunas personas que inicialmente habían optado por actividades de producción o escenografía terminaron solicitando integrarse como intérpretes dentro de las obras.

Además de los procesos reflexivos y emocionales complejos que emergieron durante el semestre, también se hicieron presentes emociones positivas vinculadas con la participación artística y el trabajo colectivo.

Conforme avanzaban los ensayos y montajes, el alumnado comenzó a manifestar entusiasmo, motivación y satisfacción al sentirse parte activa de las obras teatrales. Para muchas y muchos estudiantes, subir al escenario, construir personajes o colaborar dentro de la producción representó una experiencia significativa de logro personal y reconocimiento grupal. Asimismo, la convivencia constante fortaleció vínculos afectivos y generó sentimientos de pertenencia, alegría y confianza colectiva, elementos que contribuyeron de manera importante al bienestar socioemocional dentro del taller.

Este tipo de transformaciones evidenció cómo los procesos artísticos colectivos pueden fortalecer la autoestima, el sentido de pertenencia y la participación activa dentro de los espacios educativos.

La presentación de ambas obras se realizó en fechas distintas; sin embargo, más allá de constituir únicamente un evento artístico y cultural, representó la culminación simbólica y emocional de un proceso formativo compartido. Para parte del alumnado, subir al escenario implicó afrontar desafíos personales vinculados con la inseguridad, el miedo o la expresión emocional; para otras personas, significó la posibilidad de exteriorizar emociones que permanecían limitadas por normas sociales o experiencias personales.

Así, el escenario dejó de ser únicamente un espacio de representación para convertirse en un lugar de reconocimiento, expresión y validación emocional dentro de la experiencia educativa.

Comúnmente, los proyectos finales del taller de teatro se realizan a puerta cerrada; no obstante, en el caso de *Romeo y Julieta*, el propio alumnado decidió de manera unánime abrir la presentación al público cercano, invitando a amistades, familiares y compañeras y compañeros como testigos de su proceso creativo y evolución personal. Por otro lado, la obra *Sobredosis de realidad* fue retomada por la administración institucional para presentarse ante otros grupos estudiantiles como estrategia preventiva dentro de los Proyectos Escuela-Comunidad.

Lo anterior permitió evidenciar que las prácticas artísticas escolares pueden trascender el espacio del aula y consolidarse como estrategias comunitarias de participación, prevención y construcción de bienestar colectivo.

Reflexión pedagógica y análisis crítico

Analizar la presente experiencia implica reconocer que la expresión teatral, trabajada desde una perspectiva formativa, puede convertirse en un espacio privilegiado para el desarrollo integral del alumnado, movilizándolo simultáneamente dimensiones cognitivas, emocionales, corporales y sociales. A diferencia de otras prácticas educativas centradas únicamente en la transmisión unidireccional del conocimiento, el teatro posibilita procesos de aprendizaje donde las experiencias personales, la interacción colectiva y la construcción simbólica adquieren un papel fundamental dentro del aula.

Uno de los ejes centrales de la experiencia fue la incorporación de pedagogías del cuidado. Este enfoque permitió comprender que el aprendizaje no ocurre exclusivamente en el plano teórico, sino también en las relaciones humanas que se construyen dentro de los espacios educativos. En consecuencia, generar un ecosistema basado en el respeto, la empatía, la escucha activa y la confianza resultó indispensable para que el alumnado pudiera participar de manera auténtica dentro de las actividades teatrales y compartir experiencias personales desde un ambiente de seguridad emocional.

En este sentido, el teatro fungió como un espacio de contención emocional y expresión simbólica. Tal como lo plantea Freud mediante el concepto de sublimación (1914/1992, pp. 85–90), las emociones difíciles de elaborar encontraron una vía de transformación a través de la representación escénica. Durante el proceso, el alumnado logró canalizar inquietudes personales mediante la construcción de personajes, la creación de conflictos ficticios y la reinterpretación simbólica de experiencias cotidianas. Así, la escena se convirtió en un medio para expresar emociones, tensiones y preocupaciones que difícilmente emergen en otros contextos escolares tradicionales.

De igual forma, la noción de catarsis propuesta por Aristóteles (1996, pp. 49–53) se manifestó constantemente dentro de los ejercicios teatrales. La posibilidad de representar conflictos mediante la ficción facilitó diversas formas de procesar emociones profundas tanto en quienes narraban como en quienes observaban o acompañaban la escena. Esto contribuyó a fortalecer el sentido de comunidad dentro del grupo, ya que las experiencias compartidas favorecieron procesos de identificación colectiva y construcción de sentido. En términos de Berger y Luckmann (1966, pp. 36–52), las identidades comenzaron a construirse y resignificarse median-

te la interacción social y las experiencias compartidas dentro del taller. Por ello, el alumnado no solo desarrolló habilidades teatrales, sino también nuevas formas de relacionarse consigo mismo y con las demás personas.

No obstante, uno de los principales desafíos de este tipo de experiencias pedagógicas radica en la sensibilidad y responsabilidad ética que exige el trabajo con experiencias personales y emociones profundas. La apertura de espacios de expresión emocional implica el riesgo de visibilizar situaciones que algunas personas quizá aún no estén preparadas para reconocer o verbalizar. Por ello, las pedagogías del cuidado resultan fundamentales, ya que permiten establecer límites claros, promover el respeto mutuo, salvaguardar la dignidad de cada participante y evitar dinámicas de exposición innecesaria o vulnerabilización emocional.

Otro de los desafíos consistió en transversalizar la dimensión artística con la dimensión formativa. Por un lado, la práctica teatral implica procesos creativos atravesados por emociones intensas, espontaneidad y libertad expresiva; por otro, requiere disciplina, estructura y aspectos técnicos propios del montaje escénico. En esta experiencia se buscó equilibrar ambas dimensiones, priorizando el desarrollo humano y socioemocional del alumnado sin descuidar la calidad artística de las obras construidas colectivamente.

Asimismo, esta experiencia sugiere que la expresión teatral constituye una herramienta pedagógica pertinente para abordar temáticas sociales complejas. Cuando estas problemáticas son trabajadas desde la ficción y la representación simbólica, el alumnado puede reflexionar sobre su realidad sin sentirse directamente juzgado o confrontado. De esta manera, el teatro favorece procesos de pensamiento crítico, diálogo colectivo y aprendizaje significativo, permitiendo analizar distintas realidades desde la empatía, la creatividad y la construcción de múltiples perspectivas.

Finalmente, esta experiencia permite reconocer la relevancia de integrar las artes dentro de la EMS, particularmente en instituciones técnicas y tecnológicas donde frecuentemente predominan modelos educativos orientados hacia las ciencias exactas y la productividad. En este contexto, las prácticas artísticas representan espacios fundamentales para el desarrollo emocional, la creatividad, la sensibilidad social y el pensamiento crítico, contribuyendo así a una formación más integral y humanista.

Cierre o lecciones aprendidas

La presente experiencia reafirma que la expresión teatral puede convertirse en un poderoso espacio de deconstrucción, encuentro y transformación dentro del ámbito educativo. Más allá del aprendizaje técnico relacionado con la actuación o el montaje escénico, las obras desarrolladas fueron el resultado de un proceso profundamente humano de construcción colectiva, contención emocional y fortalecimiento comunitario, aspectos que se hicieron visibles en el tejido social que se consolidó a lo largo del semestre.

El aprendizaje surgió de manera orgánica cuando el alumnado comenzó a sentirse parte de una comunidad capaz de apropiarse de su propio proceso formativo. Lo que inicialmente era un grupo conformado por estudiantes de distintos semestres, carreras y contextos personales, gradualmente se transformó en un colectivo unido por objetivos comunes, experiencias compartidas y vínculos de confianza construidos mediante el trabajo artístico.

Una de las principales lecciones aprendidas fue la importancia de las pedagogías del cuidado dentro de los espacios educativos. La creación de ambientes seguros, donde las y los estudiantes puedan expresarse sin temor al juicio o la descalificación, favorece procesos de aprendizaje más profundos y significativos. En este sentido, la expresión teatral ofrece un lenguaje distinto para comunicar aquello que muchas veces resulta difícil expresar mediante otros canales: emociones, inquietudes, conflictos, deseos y experiencias personales.

Asimismo, la experiencia permitió confirmar que el arte constituye una vía poderosa para abordar problemáticas sociales desde el diálogo, la reflexión colectiva y el intercambio de perspectivas. Las actividades teatrales facilitaron discusiones relacionadas con la toma de decisiones, los conflictos familiares, la presión social, las adicciones y las relaciones humanas, promoviendo la construcción de miradas críticas y empáticas sobre diversas realidades juveniles.

Del mismo modo, resulta importante reconocer el respaldo brindado por la administración vigente de la institución, ya que el acompañamiento y la apertura hacia este tipo de proyectos pedagógicos permitieron fortalecer significativamente el desarrollo de las actividades teatrales. El apoyo institucional no solo facilitó aspectos organizativos y logísticos para la realización de los montajes, sino que también legitimó la importancia

de las artes y del bienestar socioemocional dentro de la EMS. Asimismo, el interés mostrado por la institución al integrar la obra *Sobredosis de realidad* como estrategia preventiva dirigida a otros grupos estudiantiles evidenció que las prácticas artísticas pueden trascender el espacio del aula y consolidarse como herramientas comunitarias de formación, sensibilización y prevención social.

Lo anterior demuestra que cuando las instituciones educativas reconocen el valor formativo de las artes, es posible construir espacios más humanistas, participativos y orientados al bienestar colectivo.

Por último, esta experiencia pedagógica reafirma el papel del docente como facilitador y acompañante de procesos humanos más que como simple transmisor de conocimientos. Desde esta perspectiva, la labor docente implica escuchar, orientar, generar confianza y acompañar al alumnado en su exploración creativa y emocional, reconociendo sus capacidades para construir sentido y resignificar sus propias experiencias.

En un contexto educativo donde frecuentemente se prioriza la productividad, el rendimiento y la evaluación estandarizada, las prácticas de expresión teatral representan espacios de encuentro, sensibilidad, reflexión y crecimiento humano. Quizá ahí radique una de las contribuciones más valiosas de las artes dentro de las instituciones educativas: recordar que la formación integral también implica aprender a sentir, dialogar, construir comunidad y habitar colectivamente la experiencia humana.

Referencias

- ARISTÓTELES. (1996). *Poética* (V. García Yebra, Trad.). Gredos.
- BERGER, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- BOAL, A. (1974). *Teatro del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P., & Passeron, J.-C. (2000). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). Laia. (Trabajo original publicado en 1970).
- BUTLER, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

- FREUD, S. (1992). *Introducción del narcisismo y otros ensayos* (J. L. Etcheverry, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- MORENO, J. L. (1946). *Psychodrama* (Vol. 1). Beacon House.
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud. (2014). *Salud mental: Un estado de bienestar*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- RYFF, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- SEGATO, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- SHAKESPEARE, W. (2006). *Romeo y Julieta* (L. Astrana Marín, Trad.). Espasa Calpe. (Trabajo original publicado ca. 1597).

Semblanza de los autores

Alfredo Orozco Mendoza

Doctorante en Gestión de Paz y Prevención de las Violencias, Maestro en Innovación Social y Gestión del Bienestar y Licenciado en Psicología, con especialidad en Educativa, Educación Especial y Clínica, los grados anteriores estudiados en la Universidad de Guadalajara, en Jalisco. Docente de asignatura “B” en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial, plantel Colomos y del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y del Centro Universitario de Tlaquepaque de la Universidad de Guadalajara. Miembro activo de la Cátedra UNESCO de la Juventud y consultor en el sector privado de climas organizacionales y gestión del bienestar en el trabajo.

Alfredo Trejo Cabrera

Doctor en Ciencias de la Administración por la Universidad de Estudios Superiores, Maestro en Relaciones Económicas Internacionales y de Cooperación por la Universidad de Guadalajara y la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España, y Licenciado en Economía por la Universidad de Guadalajara. Es académico del Departamento de Economía del CUCEA de la Universidad de Guadalajara, donde se ha desempeñado como profesor de Microeconomía Básica. Sus líneas de interés se vinculan con la educación superior, la permanencia estudiantil, la cultura de paz en el aula, la prevención de violencias en contextos universitarios y el análisis cuantitativo aplicado a fenómenos educativos. Correo electrónico: alfredo.trejo@cucea.udg.mx, ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9763-2041>.

Atzimba Elena Navarro Mozqueda

Doctora en Artes, por la Universidad de Guanajuato. Maestra en Contemporáneo por la UAQ. Licenciada en Letras Españolas por La Universidad de Guanajuato; cuenta con una Especialidad de Terapia de Danza y Movimiento por El Instituto INTEGRO, Guadalajara, Jalisco, México. Bailarina de ballet de profesión. Es catedrática investigadora de la Facultad de Artes de la UAQ desde el 2005 a la fecha. Perfil Deseable del PRODEP y reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel Candidata. Es líder del Cuerpo Académico UAQ-108 Estudios Sociales, Subjetividades y Quehacer Educativo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5371-5532> atzima.elena.navarro@uaq.mx

Carolina Cervantes González

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE), actualmente cursa el octavo semestre. Cuenta con experiencia en prácticas docentes frente a grupo en educación preescolar y formación complementaria en Lengua de Señas Mexicana. Sus intereses profesionales se orientan hacia la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas y niños.

Ceyli Nayeli Ávalos López

Estudiante del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Física en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, en Puebla, México. Ha participado en cursos y foros académicos institucionales, así como en el taller “Embajadores de paz en acción”, fortaleciendo su formación académica y personal. Cuenta con un reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla por “Destacado Desempeño Académico”. Actualmente continúa su proceso de formación profesional, desarrollando habilidades y conocimientos para su futuro desempeño docente. Correo electrónico: avaloslcn.lef23@bine.mx

Claudia Magaly Espinosa-Méndez

Doctora en Ciencias de la Investigación de la Actividad Física y el Deporte, Maestra en Fisioterapia Deportiva, Licenciada en Fisioterapia. SNII-1. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico CA-05 BUAP. Mentora del grupo multidisciplinario de investigación Pueblos originarios, su bienestar físico, mental y cultural a lo largo de la vida. Coordinadora de grupos de investigación FACUFI-BUAP. Representante de México para IAPESGW y secretaria general de ISCPES. Correo electrónico: claudia.espinosam@correo.buap.mx, ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8278-3683>

Danna Paola Laureano Gachupin

Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Ha participado en actividades de investigación y divulgación educativa, impartiendo la ponencia “Voces pequeñas, valores grandes” durante la Semana de Fortalecimiento al Semillero de Investigadores Noveles. Participó en el 8.º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal en Chihuahua con la ponencia “Cultura de paz y valores en acción: una experiencia socioeducativa en educación preescolar”. Correo electrónico: dannaplaureano@gmail.com

Dulce Azucena Denis Ortiz

Licenciada en Negocios Internacionales por el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Colaboradora en la investigación “Análisis de la deserción en estudiantes de primer semestre universitario”. Correo electrónico: dulce.denis7371@gmail.com, ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6895-1609>

Eduin Alexander Prada-Rodríguez

Psicólogo de la Universidad Antonio Nariño, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE, Doctor en Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada de la

Universidad Maimónides, y Posdoctor en Metodología de la Investigación Científica, Socioformación y Desarrollo Humano del CIFE. Es investigador, docente y coordinador académico colombiano, con amplia trayectoria en neurociencias cognitivas aplicadas, educación, desarrollo humano y evaluación neuropsicológica. Correo electrónico: eaprada.imbc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0870-2595

Elber Enrique Gómez Ustaris

Doctorando en Ciencias de la Educación de la UPEL – Venezuela. Maestro en Derecho por la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga y Maestro en Reconciliación y Convivencia con énfasis en Derechos Humanos y Victimología por la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga, Colombia. Correo electrónico: elber.gomez@unad.edu.co, ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3489-4148>

Eliberto Sierra Gutiérrez

Maestro en Teoría y Filosofía del Derecho por la Universidad del Externado. Historiador por la Universidad de Antioquía y Abogado por la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. Correo electrónico: eliberto.sierra@unad.edu.co, ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-4357>

Facundo Juan Carlos Comba-Marcó-del-Pont

Doctor en Ciencias de la Educación (ISEP, 2023). Maestro en Docencia Universitaria (UTM, 2012). Licenciado en Cultura Física (BUAP, 2002). Perteneció al Padrón de Investigadores, con Perfil Deseable PRODEP. Con 25 años de cátedra universitaria, sus líneas de investigación abarcan la didáctica de la enseñanza y la actividad física y pueblos originarios. Integrante del Cuerpo Académico BUAP-CA-393 “Investigación de la cultura física”. Secretario de Investigación y Estudios de Posgrado (2023-2025) dentro de la BUAP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4995-9939> Correo electrónico: facundo.comba@correo.buap.mx

Gerardo Enrique García Sepúlveda

Licenciado en Economía por la Universidad de Guadalajara; Maestro en Estudios sobre la Región por El Colegio de Jalisco; Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Ha participado en proyectos de investigación sobre usos del dinero, formas económicas alternativas y microfinanzas. Ha colaborado en pesquisas sobre migración y en indagaciones acerca de las implicaciones socioeconómicas de la eficiencia energética en ámbitos locales. Es profesor de la Universidad de Guadalajara desde hace 13 años.

Glendy Johanna Mejía García

Maestra en Derecho por la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. Abogada por la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga, Colombia. Investigadora reconocida por Minciencias en categoría Junior. Correo electrónico: glendy.mejia@unad.edu.co, ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0580-6922>

Gloria Janett Hernández Blancas

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Puebla, Maestra en Docencia de la Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Anglohispanomexicana y Licenciada en Educación Física por la Escuela Normal de Educación Física, Puebla. Colaboradora del Cuerpo Académico BINEJCB-CA-4 “Evaluación para la Calidad Educativa”. Correo electrónico: hernandez.blancas.gj@bine.mx ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7138-5580>

Guadalupe del Rosario Martínez-Aguilera

Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana León, Maestra en Educación Primaria y Licenciada en Educación Física por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE SLP). Profesora-investigadora de educación física de la Secretaría de

Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí y perteneciente a la Red de Investigación en Educación Rural (RIER) y a la Red Internacional de Investigación Educativa en Educación Física (RIIEEF). Correo electrónico: maguilera_gpe@beceneslp.edu.mx ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-1481>

Gustavo La Rotta Amaya

Magíster en Política Social por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y licenciado en Psicología por la misma institución. Integrante de los grupos de Investigación MinCiencias GIDHUM (A1) y Estudios Sociohumanístico (B). Correo electrónico: larotamail@gmail.com CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/vlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000734543 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9011-1331>

Iliana María López Morales

Es una persona de 28 años con síndrome de Down, estudiante del programa, Contigo en la Universidad Autónoma de Querétaro, del Centro de apoyo y calidad de vida, CALI. Ha asistido durante 4 años a la Facultad de Artes a vivir la experiencia universitaria, participando en clases de pintura, escultura, grabado, danza y teatro. Iliana muestra un interés especial y talento para la pintura. En junio de 2026 concluirá su formación en la UAQ, y dará el paso a la vida laboral.

Ingrid Tatiana Abril Peña

Normalista Superior de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, Colombia y abogada de la Universidad Industrial de Santander. Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente doctoranda en Sociología y Antropología en la Universidad Complutense de Madrid. Su trayectoria académica e investigativa se orienta al análisis de fenómenos sociales, educativos y culturales desde perspectivas críticas e interdisciplinarias. Correo electrónico: inabril@ucm.es, ORCID: 0000-0002-9186-2284

Ixchel Reyes Espejel

Licenciada en Nutrición y Ciencia de los Alimentos por la Universidad Iberoamericana Puebla. Maestra en Calidad de la Educación por la Universidad de las Américas Puebla. Docente universitaria desde 2006 (UPAEP, ICUM y BUAP). Responsable del Programa de Nutrición en la Unidad Coordinadora Estatal PAC-PROGRESA de la Secretaría de Salud del Estado de Puebla (1998-2001). Docente investigadora en la Facultad de Cultura Física BUAP. Línea de investigación: Alimentación, Nutrición, Educación, Salud y Actividad Física. ORCID: 0000-0003-2954-9593 Correo electrónico: ixchel.reyes@correo.buap.mx

Jacqueline Herrera Galicia

Maestra en Administración y Gestión de Instituciones Educativas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Licenciada en Administración Pública por la BUAP. Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado. Línea de investigación: Inclusión y atención a la diversidad. Perfil Deseable reconocido por PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Correo electrónico: herrera.galicia.j@bine.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8471-765X>

Jennifer Cervantes Loera

Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Su formación académica se orienta al desarrollo integral de la educación infantil, con interés en las prácticas pedagógicas y el aprendizaje en la primera infancia. Correo electrónico: cervanteslj.lepe22@bine.mx

José Claudio Carrillo Navarro

Doctor en Psicología por el Programa Interinstitucional de Psicología (UdeG, UAA, UAC, Universidad de Guanajuato, Universidad Michoacana). Adscrito al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Miembro

del Consejo Mexicano de Investigación Educativa e investigador del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la UdeG. Actualmente responsable de los proyectos de investigación “La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior” y “Estudio de bullying y cyberbullying en educación superior”.

José María Nava Preciado

Doctor en Educación. Profesor Titular adscrito al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. SNII Nivel II y Perfil PRODEP. Líder del Cuerpo Académico “Adolescentes Mundo y Vida”. Ha fungido como Secretario Académico en distintos centros universitarios.

Jumeiris Elizabeth Ruiz Alcántara

Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos, licenciada en Educación Básica y docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Recinto Félix Evaristo Mejía. Actualmente cursa el Doctorado en Educación. Se ha desempeñado como formadora y mentora de docentes principiantes y noveles en procesos de inducción, acompañamiento pedagógico y práctica docente. Correo electrónico: jumeiris.ruiz@isfodosu.edu.do ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7530-472X>

Ma Teresa Prieto Quezada

Socióloga y Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, Maestra en Ciencias de la Investigación Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel III. Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Autora de textos y artículos relacionados con violencia escolar, convivencia, prevención y atención al maltrato infantil y adolescente.

María del Rosario Bringas Benavides

Doctora en Dirección e Innovación de Instituciones por la Universidad IEU. Maestra en Ciencias de la Educación y en Educación Superior. Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. Licenciada en Español por la Escuela Normal Superior Benavente. Perfil Deseable PRODEP e integrante del Cuerpo Académico CAEC-BINE-JCB-CA4 “Evaluación para la calidad educativa”. Correo electrónico: bringas.benavides.mr@bine.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5577-9459>

María Joseline Martínez Rodríguez

Licenciada en Economía por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con experiencia en el sector público en procesos administrativos y académicos dentro de la Secretaría de Educación de Jalisco. Colabora en proyectos de investigación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la U. de G. Correos electrónicos: joseline.martinez@jalisco.gob.mx / joselinemtz2808@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7914-9913>

Mariela Gómez García

Estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Sinaloa. Ha participado en jornadas de observación, ayudantía e intervención docente en escuelas primarias rurales, urbanas y multigrado. Sus intereses académicos se relacionan con la práctica docente, la inclusión educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. Correo electrónico: gomezgarciamariela23@gmail.com

Matilde Lina Rueda Rojas

Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Especialista en Pedagogía Informática y Licenciada en Educación Infantil. Experiencia docente en todos los niveles educativos. Actualmente es docente investigadora de la Escuela de Educación Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia y líder

del semillero de investigación INEDUC. Correo electrónico: matilde.rueda@unad.edu.co ORCID: 0000-0001-6431-6846

Maybely Véliz Rodríguez

Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela en Villa Clara y Licenciada en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Directora en el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en Cuba. Correo electrónico: maybely41@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3514-2151>

Mayra Salas Lara

Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Benemérito Instituto Normal del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla”. Interesada en el desarrollo integral infantil, la innovación en estrategias didácticas y la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos. Correo electrónico: salaslm.lepe22@bine.mx

Norcaby Pérez Gómez

Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Máster en Ciencias de Educación y Licenciado en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Estudiante de la Maestría de Investigación Educativa del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: norcabyp@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6085-1649>

Raymundo Murrieta Ortega

Doctor en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Maestro en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE). Docente de la Licenciatura en Educación Física del BINE. Líder del Cuerpo Aca-

démico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Perfil Deseable PRODEP. Investigador Nacional Miembro del SNII Nivel I. Correo electrónico: murrieta.ortega.r@bine.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4856-9573>

Regina Esther Utrilla Ballesteros

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, Puebla. Reconocimiento a la Juventud Poblana 2024 por “Destacado Desempeño Académico”. Mejor ponencia de cartel científico en el “Tendedero Científico por Jóvenes Investigadores” de la RIIGESDO con el tema “Inclusión de Niñas y Niños Institucionalizados”. Correo electrónico: utrillabre.lepe24@bine.mx

Saul Serna Segura

Doctor en Sociología por la Universidad Nacional de Kangwon, Corea del Sur. Maestro en Estudios sobre Estados Unidos por la Universidad de las Américas Puebla, México y Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. En su trayectoria académica ha impartido cursos de Antropología, Sociología y Metodología de la Investigación en la Universidad de Woosong, Corea del Sur. Actualmente es jefe del Departamento de Ciencias Sociales en Fayston Preparatory School, en Corea del Sur. Asimismo, es presidente de la Asociación de Profesores Mexicanos en Corea. Cuenta con publicaciones académicas en las áreas de multiculturalidad e interculturalidad.

Susana Rufina Arteaga González

Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela en Villa Clara. Licenciada en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Profesora Titular de la Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, Cuba. Correo electrónico: sarteaga@uclv.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5899-0404>

Valentina Soto Rey

Magíster en TIC para la Educación por la Universidad de Investigación y Desarrollo. Especialista en Pedagogía y Docencia y Licenciada en Pedagogía Infantil de la UNAD. Docente investigadora del semillero Innovación en la Educación INEDUC (UNAD) de Colombia. Correo electrónico: valentina.soto@unad.edu.co ORCID: 0009-0003-4963-0468

Xiomara Pinzón Iriarte

Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de La Rioja y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Cuauhtémoc. Su trayectoria profesional se orienta a la salud mental, la educación inclusiva y la convivencia escolar. Correo electrónico: xiomara936@hotmail.com

Zuly Castillo Yeneris

Licenciada en Matemáticas, Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Magíster en Educación por la Universidad de Pamplona. Cuenta con más de 10 años de experiencia en Educación Media, desempeñando roles académicos y directivos. Actualmente es Decana de Ciencias de la Educación en la Zona Centro Oriente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia. Correo electrónico: zuly.castillo@unad.edu.co ORCID: 0009-0005-2351-9723

**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS NARRADAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS
LATINOAMERICANOS: INCLUSIÓN, CULTURA DE PAZ E INTERCULTURALIDAD**

se terminó de imprimir en papel bond
de 75 gms. y paraforros en papel couché
de 300 gms. en los talleres de Grupo Editorial
Biblioteca, SA de CV. el 30 de julio de 2026.

Diseño y formación:
Fernando Bouzas Suarez

Narrar la experiencia docente es volver sobre el manuscrito de la propia trayectoria profesional para reconocer los aciertos, comprender los errores y recuperar las lecciones que el paso por las aulas ha dejado. Desde esta perspectiva, las narrativas reunidas en este libro no son simples relatos descriptivos, sino ejercicios de reflexión mediante los cuales las y los docentes toman la palabra, reconstruyen su identidad y comparten los saberes que han desarrollado a partir de su práctica cotidiana.

Las experiencias se articulan en torno a la convivencia escolar y la cultura de paz; la inclusión, la diversidad y la interculturalidad; y el bienestar socioemocional y la vida saludable. En cada contribución se presenta una manera singular de comprender y recrear el oficio docente, así como iniciativas orientadas a mejorar el clima escolar, acompañar al alumnado y construir espacios educativos más humanos, inclusivos y sensibles a las necesidades de sus comunidades.

Este libro recupera la memoria del trabajo docente y reconoce que el conocimiento educativo también se construye desde quienes viven diariamente el aula. Sus páginas conforman un coro de voces, generaciones y experiencias en el que cada lector podrá encontrar preguntas, emociones y aprendizajes compartidos. Porque, aunque cada trayectoria es única, quienes se dedican a enseñar comparten una misma vocación.

