

Iniciando la reconciliación: una experiencia de educación para la paz en una primaria multigrado en Yucatán, México

Educating for peace in a multigrade primary in Yucatán, México:
Starting reconciliation

CARMEN CASTILLO ROCHA
Universidad Autónoma de Yucatán, México
ccastillo@correo.uady.mx

Resumen

Se narra a continuación la experiencia de un taller de educación para la paz realizado en una escuela primaria multigrado de una localidad rural de Yucatán, México. El texto comienza mostrando la postura epistemológica de María Montessori con énfasis en el respeto por el niño para luego hacer un breve recorrido sobre algunos discursos y experiencias en educación para la paz. Se describe brevemente la metodología lúdica y posteriormente se expone y analiza la experiencia vivida con los niños de Yucatán. Se concluye sobre el papel del caos en la construcción de esta experiencia y la relevancia de la mediación en la construcción de la convivencia entre los menores.

Palabras clave: Educación para la paz; juegos; cooperación; comunidad escolar; Montessori.

Abstract

The following is the experience of a peace education workshop held at a multigrade primary school in a rural community in Yucatan, México. The text begins by showing the epistemological position of María Montessori with an emphasis on the respect for the child and then make a brief tour of some speeches and experiences in education for peace. Brief description of the play methodology is show and subsequently, the experience with primary school children is exposed and analyzed. It is concludes on the role of chaos in the construction of this experience and the relevance of mediation in the construction of the coexistence of minors.

Key words: Education for peace; games; cooperation; school community; Montessori.

1. Introducción

La educación para la paz va cobrando relevancia en la medida en que se reconoce que estudiar la violencia no es suficiente para revertirla. Esto ha generado una gran cantidad de discursos que se expresan en revistas y libros especializados frecuentemente ligados a la enseñanza de los derechos humanos. También se han generado programas escolares muy diversos y para diferentes niveles educativos, desafortunadamente hay pocos artículos que narren experiencias e investigaciones empíricas con relación al tema. Esto ha motivado la redacción de este texto que tiene como propósito documentar la experiencia de un taller de educación para la paz realizado en una localidad rural del estado de Yucatán. Con este fin el texto inicia exponiendo la filosofía de María Montessori como epistemología orientadora, posteriormente se presenta una revisión sobre algunas aristas que enmarcan la educación para la paz, se resumen algunas investigaciones y experiencias principalmente en Colombia y México y se detallan algunos programas específicos que han mostrado ser exitosos. En el marco metodológico se describen las bondades del trabajo con juegos cooperativos en el escenario de la experiencia. Finalmente se narra lo sucedido y se reflexiona sobre ello considerando la revisión documental presentada.

Antes de dar paso a tal contenido, conviene señalar que en México existen diferentes tipos de escuelas primarias que comparten un tipo de educación muy cercana a la que existía en el siglo XIX: sus aulas tienen pupitres para uno o dos estudiantes que miran hacia el pizarrón y donde, bajo un curriculum rígido, el maestro da la misma instrucción para todos los niños del mismo grado, quienes deben avanzar a la par y para quienes hay un mismo examen. Esto, en sí mismo, puede ser considerado una forma de violencia.

La Subsecretaría de Educación Básica de México organiza los siguientes sistemas: a) educación inicial al que acuden niños menores de 3 años con sus madres un día a la semana, b) educación preescolar para niños de entre 3 y 6 años, c) educación primaria para niños entre 6 y 14, d) educación secundaria a partir de los 14 años, y otros sistemas especiales como e) telesecundaria, pensada para comunidades alejadas que se basa en la emisión de programas educativos acompañados por un docente, f) educación especial para niños con discapacidades g) educación indígena para niños de pueblos originarios que son, al menos, 56 grupos integrados por más de 15 millones de personas.

En la localidad maya de la cual se da cuenta este trabajo hay educación inicial, un preescolar indígena, una telesecundaria y una primaria; y aunque se trata de una comunidad maya, no hay una primaria indígena. En ninguno de los sistemas educativos se imparte educación en lengua maya (incluso no en el preescolar indígena), lo cual contraviene el derecho de los niños a recibir instrucción en su lengua materna. Esta escuela obligatoria en español ha ido minado sistemáticamente el uso de la lengua maya, lo que va ligado a la pérdida de la cosmovisión y la cultura. Detrás de ello hay un ejercicio de violencia etnocéntrica que prioriza un idioma y una manera de ver el mundo que debe prevalecer sobre otra, a la cual se devalúa y margina.

Dado que se considera que el número de alumnos es bajo, el preescolar y la primaria han trabajado bajo un sistema multigrado, esto significa que en la primaria un maestro

atiende a los niños de primero y segundo de primaria, otro a tercero y cuarto, y un tercer docente a los niños de quinto y sexto grado. Uno de los docentes, además, tiene la función de dirigir la escuela y organizar su administración. Esto representa un reto particular cuando se trata de niños inquietos cuya dieta se organiza a partir de un alto consumo de azúcares (léase Coca-Cola) y cuyos padres no tienen las habilidades requeridas para acompañar las tareas. Sin hablar de la frustración de maestros y alumnos, la consecuencia es que un porcentaje importante de los niños de estas escuelas no aprenden a leer y escribir. En el caso de la localidad en cuestión ese porcentaje supera el 30%. Cabe señalar que bajo ciertos modelos educativos no representa dificultad el integrar en un aula a niños de distintas edades y con diferentes grados de habilitación, pero con un modelo curricular rígido esto sí ha representado un problema importante.

La siguiente dificultad a considerar en esta escuela es la violencia que toma formas diversas, el bullying es una de ellas y, a lo largo de la historia de esta escuela, según lo comentan las personas de la comunidad, también ha sido frecuente la violencia física y verbal de los docentes hacia los niños¹ y de los niños hacia los docentes, observando que también permea la violencia intrafamiliar al comportamiento de los niños intramuros.

2. Perspectiva epistemológica: María Montessori y el respeto por el niño

No obstante Johan Galtung es considerado hoy día uno de los autores más importantes en cuestiones de construcción de paz, parte de las ideas por él expresadas fueron compartidas por María Montessori con varios años de antelación. Por ejemplo, la necesidad de realizar investigación y construir una disciplina que estudie la paz, está enunciada por la autora al menos 40 años antes de que Galtung lo propusiera. Entre 1932 y 1937 Montessori presentó una serie de discursos en diversos países y organizó congresos pacifistas en Bruselas y Copenhague. Su obra se encuentra reunida en el libro titulado *Educación y paz* (1998) cuya primera versión italiana data de 1949. La educación de hoy, decía María en el 49, «hace que el individuo se marchite y que sus valores espirituales se esfumen» (p.13) y continúa: «La educación que reprime y rechaza los dictados del ser moral, que erige obstáculos y barreras en el camino del desarrollo de la inteligencia, que condena a la ignorancia abastos sectores de la población, es un crimen» (p. 13).

Montessori observó que los niños son capaces de construir su propia inteligencia, tienen una mente capaz de absorber gran cantidad de información e incluso «enseñarse a sí mismos». Están lejos de requerir instructores verbales pues su aprendizaje ocurre primordialmente a partir del contacto con el medio ambiente, es decir, es un proceso natural. La labor del adulto es ser un guía: preparar las actividades y motivar al niño para que se acerque a ellas (Montessori, 1949). La libertad del niño para educarse a sí mismo es un eje fundamental de la propuesta montessoriana.

1. En las primeras décadas del siglo XXI todavía observamos que los maestros tenían una varita con la que amenazaban a los alumnos y hubo niños golpeados en el rostro con borradores arrojados por los profesores. Vimos también niños descalabrados por las peleas a pedradas dentro de la escuela.

La autora veía en la escuela tal como estaba organizada entonces –que no es muy diferente de las escuelas regulares de hoy día- un escenario propicio para la pérdida de valores morales y un obstáculo al desarrollo de la inteligencia en los niños conducente a la «esclavización del niño». Ante este panorama María apostaba por el respeto a la condición infantil como base de la educación, comenta:

aún prevalece la idea errónea de que el adulto debe moldear al niño de acuerdo con las pautas que impone la sociedad. Este error, burdo y consagrado por el paso del tiempo, es el origen del conflicto principal de la guerra constante entre seres humanos (padres e hijos, maestros y alumnos) que tendrían que amarse y respetarse unos a otros (p. 35).

María Montessori propone como base de la práctica pedagógica, el respeto al niño, reconociendo en éste una *sabiduría interna*, y un «ferviente amor por el orden y el trabajo». Le resultaba evidente que:

en los sistemas de educación tradicionales, el niño finge por instinto con el fin de ocultar sus capacidades y ajustarse a las expectativas de los adultos que lo reprimen. El niño cede ante la necesidad cruel de esconderse, enterrando en su subconsciente una fuerza vital que clama por expresarse y que es fatalmente frustrada. Al arrastrar esa carga oculta, él también, a la larga, perpetuará los numerosos errores de la humanidad (p. 38).

Montessori expone que un niño que crece esclavizado, desarrolla una psique insana, un espíritu débil, un desarrollo mental atrofiado e innumerables fallas morales y anomalías psíquicas «que hacen que la personalidad humana se torne débil e inestable» (p. 40) y que lo preparan, precisamente, para la guerra. En contraste, ella veía en el respeto hacia el niño las bases de la educación para la paz.

Lo previo, que en este trabajo tomamos como principio, fue fruto de años de observación cuidadosa y sistematizada plasmada en la obra de esta autora. No obsta recordar que María inició el desarrollo de su método ante el reto de educar a niños con discapacidad mental a quienes enseñó a leer y escribir al grado de que fueron examinados en escuelas públicas junto con niños normales de manera exitosa. María observaba que mientras los niños con discapacidad habían sido puestos en un ambiente para desarrollarse, los niños normales habían sido sofocados en sus escuelas y detenidos en su desarrollo. El éxito de María llevó al reconocimiento de su método por lo que se le invitó a organizar y dirigir casas infantiles en las escuelas que se estaban construyendo junto con vecindades para gente trabajadora en distintos barrios de roma, uno de ellos San Lorenzo, un barrio conformado por gente humilde, desempleada e incluso exconvicta, con estructuras insalubres y personas viviendo en la calle donde frecuentemente ocurrían riñas y asesinatos, y donde el estatus moral era francamente doloroso.

Las acciones en el barrio de San Lorenzo comenzaron por modificar las cuestiones arquitectónicas que propiciaban la insalubridad, el hacinamiento y la violencia, y continuaron con la educación infantil a cargo de María. Según lo narra la autora (Montessori,

1912) los niños en el barrio de San Lorenzo solían convertirse en «pequeños vándalos ignorantes» ocupados en destruir su entorno; crecían en pandilla sin la mirada de los padres y madres que tenían largas jornadas laborales. La Casa de los Niños fue pensada para estos pequeños como una «propiedad colectiva» en la que las madres podían ir a cualquier hora a observar, a admirar o a mediar en el día a día de los niños.

La Casa de los Niños trabajaba bajo los principios de la pedagogía científica desarrollada por María a partir de la observación cuidadosa del comportamiento infantil, y del del diseño de materiales antropométricamente diseñados para los pequeños que permitían al niño se su propio maestro, auto-educarse en libertad, con la guía de un adulto que, en sus primeros momentos, no sabía leer ni escribir. En una pedagogía como esta no era relevante que los niños se encontraran en diversos niveles de desarrollo, ni que tuvieran bajos o altos niveles de actividad o que contaran con alguien que les apoyara en casa con las tareas escolares.

3. La educación para la paz

Desde un contexto general, el tema de la educación para la paz se ha ligado a los Derechos Humanos considerando que el derecho a la paz es uno entre ellos. Han existido múltiples iniciativas relativas a esta consideración, un ejemplo es la Declaración de Luarca sobre el derecho humano a la paz (Rueda Castañón & Villán Durán, 2007) que fuera iniciativa de diversas organizaciones asturianas de la sociedad civil. En el libro que analiza y discute tal declaración, Tuvilla (2007) ofrece un recorrido histórico y ubica esta preocupación en América Latina desde la década de los ochenta cuando se reconoce la responsabilidad del sistema educativo en la materia, particularmente en países que históricamente han sido presa de la violencia, como Colombia o Guatemala². A partir de la década de los 90 identifica un mayor interés caracterizado por la inclusión de contenidos específicos en los textos escolares relacionados con la equidad de género y la valorización de la diversidad étnica. Otro elemento relevante fue la incorporación de escuelas al Plan de Escuelas Asociadas a la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Arufe, 2001; Alba Olvera, 1998; y Monclús & Salinas, 1999).

Tal recorrido para México se expone en el texto de María Guadalupe Abrego (2010) donde (más allá del propósito de la autora) se hace evidente que las acciones realizadas se circunscriben principalmente al ámbito del discurso: se retoman lo dicho en otros países y se reproduce a través de seminarios, maestrías y cátedras. Se pide a las escuelas que trabajen de acuerdo a los lineamientos producidos en manuales de la UNESCO, se legisla sobre el tema³, pero no se modifican las estructuras que promueve la violencia en

2. Otros recorridos sobre los antecedentes históricos del concepto de educación para la paz y otros semejantes se encuentran en Hicks (1999), Monclús y Sabán (1999), Jares (1999) y de manera resumida en Abarca (2014).

3. En el caso del estado de Yucatán desde el año 2012 se cuenta con una Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán (Gobierno del Estado de Yucatán. Poder Legislativo, 2012), que está orientada hacia la prevención del bullying (y coloquialmente así fue llamada, «Ley anti-bullying») y que cuenta con un reglamento (Gobierno del Estado de Yucatán. Poder Ejecutivo, 2013) y un

las escuelas. Al parecer la idea ha sido poner en la agenda el tema, pero es necesario ir más allá. Galtung lo expresa de la siguiente manera «En lugar de predicar buena salud hay que enseñar cómo lavarse las manos» (Gómez Collado, 2009: 210); no tiene sentido predicar sobre algo que no se practica.

Afortunadamente no todo ha sido reproducir discursos, también hay grupos académicos y colectivos sociales que trabajan por construir ambientes armónicos en las escuelas. En el nivel de la provención⁴, existe un programa exitoso en Colombia que tiene por nombre Aulas en Paz. Es un programa multi-componente (en atención a que se lidia con un fenómeno complejo), orientado hacia el desarrollo de competencias ciudadanas. Aulas en Paz fue diseñado por Enrique Chauz teniendo como antecedente el Programa de Prevención de Montreal que, según Ramos, Nieto y Chauz (2007) es el programa que ha demostrado mayor impacto a largo plazo en prevención de la agresión, violencia y delincuencia. Aulas en Paz ha mostrado tener éxito en la disminución de la agresión y la indisciplina, aumentando de manera sustancial los comportamientos prosociales, el seguimiento de normas y las redes de amistad (Ramos, Nieto, & Chauz, 2007; Patiño, Peña, López, & Gómez, 2015). A pesar de los buenos resultados, Méndez y Casas (2009) señalan que no se puede pasar por alto la gran importancia de los factores contextuales alrededor de los niños (familia, profesores, etc.) aspecto que a su juicio merece atención interinstitucional, pues solo con ello puede lograrse un cambio en los «modelos mentales» que llegarán a cristalizar las transformaciones logradas.

El programa tiene tres componentes. Uno áulico enfocado en el desarrollo de competencias ciudadanas y de lenguaje; un más orientado a la atención de padres y madres de familia de quienes se espera desarrollen las mismas habilidades que sus hijos (incluye talleres, visitas domiciliarias y llamadas telefónicas); y un componente de actividades en grupos heterogéneos, donde dos estudiantes con niveles altos de agresión son acompañados por cuatro niños destacados por sus comportamientos prosociales. Desde la perspectiva del programa, el niño carece de competencias que tiene que desarrollar. En México este programa se aplicó en escuelas de Nuevo León observando un efecto positivo en la promoción de la paz y la prevención de la violencia tanto en estudiantes como docentes, y una mejora del clima escolar (Dahik, A., et al., 2013).

Otro ejemplo exitoso lleva por nombre Niños y Niñas Constructores de Paz y se aplicó en instituciones educativas ubicadas en sectores de alta conflictividad social de Manizales, Colombia. El foco era la formación ciudadana desde las disposiciones subjetivas. Los autores de esta investigación, siguiendo a Woodhead y a Panter-Brick (Alvarado, Ospina, Luna, & Camargo, 2006: 6) opinan que niños y niñas han sido vistos desde el paradigma

documento titulado *Lineamientos generales para el establecimiento de ambientes de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica* (Secretaría de Educación del Estado de Yucatán, 2015).

4. Provencción es el concepto propuesto por John Burton (1990) en su libro *Conflict: Resolution and Prevention*. Paco Cascón (Cascón Soriano, s. f.) explica que las palabras «prevención de conflictos» puede tener una connotación negativa en tanto procura evitar la aparición del conflicto cuando el conflicto es inevitable, consustancial a lo humano, y no se trata de evitarlo, sino de saber resolverlo (o «trascenderlo» siguiendo a Galtung, 2004), de ahí la relevancia de provenir en lugar de prevenir. Se entiende entonces la provencción como el proveer habilidades y estrategias para, en este caso, enfrentar conflictos.

de la vulnerabilidad, el trauma, la victimización, la dependencia y la minoridad, y que este paradigma ha diseñado políticas para la prevención de la violencia que han mostrado ser ineficientes y han evidenciado la profunda brecha que hay entre el conocimiento científico y la realidad infantil. En el mismo sentido que lo hacía Maria Montessori, los autores agregan que los niños tienen recursos sociales, políticos e históricos para la resiliencia desde los cuales enfrentan el conflicto, construyen ciudadanía y fortalecen el tejido social. Así, su propuesta se centró en desarrollar el potencial afectivo, creativo, ético y político ya existente en el niño.

En este camino donde se parte de las potencialidades del niño, Adela Lizardi (2011) observó entre preescolares de la Ciudad de México algunas formas de abordaje de conflictos, entre las que estaban: pedir la intervención de la maestra como mediadora, poner en marcha un proceso de autorregulación llegando a acuerdos por sí mismos respecto del uso de los materiales, retirarse o ceder ante el conflicto mostrando respuestas de enojo, molestia o inconformidad, responder mediante agresiones verbales, apodos, agresiones físicas (directas o dañando el trabajo de los compañeros) o acciones excluyentes (a veces con pretexto de género). Es fácil ver en el trabajo de Lizardi las bases empíricas de la categorización del Galtung (2004) respecto a las actitudes ante el conflicto: retiro (cuando alguien se molestan y ceden), negociación (cuando deciden tomar turnos para usar el material), violencia (cuando alguien responde con agresión). No se encuentra aquí lo que Galtung llama «trascender», que implica diálogo para encontrar una solución creativa al conflicto. En cambio, estos niños sí usan como estrategia la mediación (cuando piden la intervención de la maestra), estrategia que no está considerada en el esquema de Galtung (p. 12), y tampoco está considerada por Paco Cascón (s. f.) en su libro *Educar para el conflicto*, quizá porque sus modelos (muy parecidos) tienen un enfoque adultocéntrico.

Regresando a Lizardi, la autora nos recuerda que los conflictos no se resuelven solos, y que la estrategia de las educadoras para ayudar a la solución dependían en gran medida de las características de éstas; algunas lo abordaban desde el modelo ganar-ganar, pero quienes eran más autoritarias generalmente terminaban sancionando a alguna de las partes. Entre otras cosas, la autora concluye que uno de los retos desatendidos de la educación preescolar es la alfabetización afectiva.

El otro elemento que interesa destacar es la relevancia del elemento cultural en el juego de la construcción de la cultura de la paz. Eduardo A. Sandoval recuerda a Ivan Illich para señalar que «La paz tiene un sentido diferente en cada época y en cada atmósfera cultural» (en Sandoval, 2014: 119). Señala que México tiene una tradición social y cultural de solidaridad, ayuda mutua, reciprocidad, confianza, comunitarismo, colectivismo, comunismo, etc., pero por otro lado tiene una faceta que muestra inseguridad, corrupción, exclusión, abuso, adicciones, crimen organizado, etc., y que la manifestación de la violencia en el país tiene una relación con la injusticia estructural que se hace evidente en que el 45.5% de la población mexicana viva en condiciones de pobreza. Agrega que el concepto hegemónico de paz pretende ser universalista y homogeneizante, ante lo cual él propone desarrollar el concepto de «paz integral» basado en un ejercicio decolonizador del pensamiento y la praxis construible a partir de autonomía, interculturalidad y democracia.

Dueñas y Rodríguez Moreno (2002) consideran particularmente importantes las cuestiones socioculturales cuando se trata de educar para la paz enseñando historia pues, ejemplifican: «difícilmente el concepto de *paz* tendrá las mismas connotaciones para los ciudadanos israelíes y su gobierno que para los palestinos protagonistas de la *intifada*» (p. 46). Añaden:

Se hace necesario poner a nuestros alumnos y alumnas adolescentes frente a este tipo de análisis para facilitar la comprensión de lo social como diverso, aceptando que lo que es, o nos parece, bueno para nosotros no lo ha de ser necesariamente para los demás, y viceversa, formando actitudes críticas frente a nuestro propio modelo de sociedad y la ficción ideológica de que dicho modelo es el único capaz de garantizar el bienestar de la humanidad (p. 46).

En ese sentido también, lo que es bueno para los adultos, quizá no necesariamente sea bueno para los niños y viceversa. Esta pertinencia de la cultura y más allá se hace evidente en el trabajo de Rivera y Espíndola (2015) quienes consideran la situación de las personas con necesidades educativas especiales en los Centros de Atención Múltiple (CAM). Los autores comentan que para que se pueda educar desde y para la paz, es necesario «apoyarse en un enfoque educativo que contemple las diferencias, en un ambiente Intercultural de no violencia, centrado en la mediación sociocultural y cognitiva». En tal consideración, señalan «no es prudente atender población diversa desde el marco de lo 'normal'» (p. 165). La diversidad, entonces, tiene muchas caras: mediación cognitiva, mediación emocional, mediación sociocultural ¿cuántas más otras no estaremos considerando? En la revisión de propuestas con relación al tema, se observa que hacen falta reflexiones con bases empíricas que aporten de manera creativa elementos que ayuden a visibilizar estos y otros aspectos considerando que la educación para la paz puede jugar un sutil y fundamental papel en el proceso de cambio del ser humano y la sociedad, como lo expone Evelyn Cerdas (2012) al hablar de la teoría del caos y la educación para la paz. Después de este recorrido reflexivo, pasaremos ahora a la construcción de la experiencia.

4. Nota metodológica

La experiencia que aquí se relata se realizó en una escuela primaria multigrado de una comunidad rural de Yucatán, México. En el ciclo escolar 2015-2016 la escuela tenía 76 estudiantes divididos en tres grupos. Había tres maestros de aula y una profesora de proyecto que estuvo solo algunos meses. Ya se habían reportado algunos antecedentes con relación a la presencia de la violencia de esta comunidad en Castillo y Mijangos (2016), por lo que se consideró pertinente iniciar un programa de educación para la paz basado en dinámicas de juego cooperativo y actividades expresivas. El taller de educación para la paz se llevó a cabo entre enero y marzo de 2016. Dada la imposibilidad de trabajar con toda la escuela, se eligió a los niños más pequeños, lo cual representó un reto dada su

impulsividad, con la ventaja de que siempre estuvieron muy dispuestos a participar en cualquier juego.

Respecto de la metodología del juego, en contextos de guerra ha servido para enseñar a los niños a detectar peligros inminentes (minas, bombas, municiones) y saber cómo reaccionar ante ellos (Monclús & Sabán, 1999). Entre diversos libros sobre metodología del juego, el Xesús Jares *El placer de jugar juntos: técnicas y juegos cooperativos* (2007), sintetiza los beneficios del juego cooperativo en los siguientes puntos:

- Construyen una relación social positiva favoreciendo la creación de un ambiente de apoyo recíproco.
- Desarrollan la empatía inhibiendo la comunicación autoritaria.
- Desarrollan la habilidad de resolver tareas de manera colaborativa.
- Desarrollan la capacidad de expresar y compartir nuestros estados de ánimo, pensamientos, percepciones, emociones, etc.
- Promueven la participación de todos (en contraposición a la exclusión) y con ello la confianza en el otro y la implicación mutua.
- Desarrollan una imagen positiva del yo y de los otros, y con ello la autoestima y la confianza personal de todos.
- Promueven la alegría al desaparecer el miedo al fracaso presente en los juegos competitivos.

Pese a su relevancia, hay pocas experiencias reportadas en textos científicos usando la metodología del juego y no necesariamente comparten la perspectiva de Jares⁵. En una muestra de investigaciones que hablan sobre el papel del juego en la construcción de ambientes armónicos en la escuela, uno de los énfasis ha sido la formación de competencias ciudadanas, como lo fue en la investigación bogotana de Matha Teresa Buigargo (2016) quien reporta que la lúdica construida a partir de música y juegos potencia las habilidades cognitivas, socio afectivas y emocionales, permitiendo a los estudiantes pensar y sentir antes de actuar agresivamente. En su investigación probó que el uso de la lúdica se tradujo en actitudes alegres y reflexivas aunadas a la notable disminución de conductas agresivas e incluso a la mejora del rendimiento académico. En esta investigación los resultados coinciden con lo propuesto por Jares.

5. Algunos de los textos publicados más que experiencias son reflexiones con relación a la relevancia del juego en la construcción de la paz (Cerdas Agüero, 2013). Hay otros textos que vincula a juegos con la educación física, como lo hace el colectivo español «La Peonza», que publica la revista digital *Educación Física para la paz*, donde el tema del juego llega a aparecer con frecuencia, aunque no conceptualmente enmarcado en a la educación para la paz. En el ámbito de la educación física, Jaqueira y sus colaboradores (2014) estudiaron los efectos de juegos «cooperativos con competición» en la intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas en estudiantes de la Universidad de Coímbra, Portugal, observando que este tipo de juegos desencadenan emociones positivas intensas tanto al ganar como al perder, las emociones negativas son mínimas y las emociones ambiguas son frecuentes. Es interesante esta categoría de juegos «cooperativos con competición» que, si bien pueden despertar intensas emociones positivas, seguramente no comparten muchas de las propiedades señaladas por Jares arriba descritas respecto de los juegos cooperativos.

En el contexto de Santa María Zacatepec, Puebla, México, Estela Morales y Raymundo Murrieta (2009) emplearon los juegos cooperativos con el propósito de que estudiantes de tercero de secundaria fortalecieran valores como el respeto, la paciencia, el esfuerzo, la aceptación y la cooperación, disminuyendo así actitudes negativas hacia sus compañeros. Ellos observaron que jóvenes que eran pasivos «van presentando gusto y participación en las diversas actividades, por divertirse y aprender al mismo tiempo, por compartir y convivir con sus compañeros de grupo» (p. 76). Reportan que «Los resultados obtenidos en la evaluación final fueron positivos, puesto que los alumnos demostraron un gran avance en varios aspectos» (pero no se dice cuáles ni qué tanto) «por lo tanto se valora que la mayoría de los jóvenes cambiaron sus actitudes negativas por positivas» (p. 77). Lamentablemente este texto no ofrece evidencias suficientes que soporten los argumentos que presentan.

En nuestro caso, el «Taller de educación para la paz: aprendiendo a convivir» se diseñó con el objetivo de ofrecer a niños de primero y segundo grado de primaria un espacio lúdico y de autoconocimiento que favoreciera la sana convivencia entre escolares. El programa combinaba actividades lúdicas y expresivas en diez sesiones semanales de una hora. La idea era aprovechar el turno extendido de la escuela, tiempo que los maestros de esta escuela regularmente empleaban en continuar con el formato regular de su clase (usar libretas, atender al frente a las explicaciones del maestro, realizar ejercicios). Las sesiones tocaban dos temas principales: yo (mi cuerpo, lo que me gusta comer, lo que me gusta jugar, lo que no me gusta que me pase) y mi casa (mi familia, mi espacio favorito en casa, mi persona favorita en casa, los espacios peligrosos, lo que hace mi familia, la comunicación en mi casa). En cada sesión se realizaba un juego cooperativo que implicaba algún tipo de contacto corporal, a lo que seguía una actividad expresiva y el cierre propuesto era un corro para compartir lo vivido durante las actividades. No obstante lo planteado originalmente, el ejercicio de educación para la paz rebasó los límites de lo propuesto en el taller como se explicará posteriormente.

5. La experiencia caótica de jugar y acompañarnos

En los cuatro años que llevamos conviviendo con esta comunidad, habíamos tenido noticia de múltiples incidentes violentos dentro de la escuela (Castillo y Mijangos, 2016), a lo que se suma el deficiente aprendizaje en una parte muy importante de los alumnos. Durante el ciclo escolar observado había estudiantes de sexto grado que prácticamente no sabían leer, aunque eran perfectamente capaces de copiar lo que apuntaba la maestra en el pizarrón.

Decidimos trabajar con los niños más pequeños. El grupo de 1° y 2° estaba integrado por 26 niños muy inquietos y algunos impulsivos y agresivos. Había una niña con discapacidad motora. Cuando iniciamos el trabajo no había rampa por la que pudiera acceder a su salón, así que sus compañeros ayudaban cargando la silla de ruedas para que Lupita pudiera ir a clases. No observamos nunca que los niños agredieran a Lupita ni física ni verbalmente, pero si llegó a suceder que la excluyeran cuando se trataba de trabajar con

ella en equipo y que algún niño reclamara «¡por qué yo!» ante la solicitud del maestro de trabajar con ella. Fuera del aula, la relación entre compañeros se miraba ruda desde la primera visita. A continuación, transcribiremos párrafos del diario de campo de uno de nosotros:

Me presenté a la escuela alrededor de las 11:30, esperando poder trabajar con los chicos de primero y segundo como a las 12:00. Los chicos estaban en sus aulas y un pequeño grupo de niños del salón de 5 y 6 grado salió a regar la hortaliza. Rápidamente empezaron a mojarse entre ellos. Los acompañé, le dije que no se estuvieran mojando pues había frío, para distraerlos del juego de mojarse les pedí que me mostraran lo que habían sembrado y un par de ellos me explicaron.

Caminamos hacia los baños que era donde los chicos tomaban en agua para regar. Eran varones pero entraban indistintamente al baño de niños y niñas, preguntando si había alguien antes de entrar. No vi el momento en el que uno golpeó al otro, pero había un niño llorando. Otro niño le preguntó que pasaba y contestó que le habían pegado. Me acerqué al agresor y le dije que le pidiera una disculpa, él golpeador se quedó desconcertado. Pregunté al niño lloroso si era él quien le había pegado y respondió que sí. Le volví a solicitar una disculpa, pero no quiso hacerlo. Lo abracé y le dije que yo entendía que a él también lo molestaban, pero que eso no estaba bien y que debía disculparse. No se disculpó (Diario de campo, 27 de enero de 2016).

Esta escuela multigrado tiene habitualmente 3 profesores que atienden a más de setenta estudiantes. No es frecuente que alguien vigile lo que sucede en el patio de recreo, frecuentemente los profesores se quedan en el aula con algún niño, o con el grupo del director quien con frecuencia tiene que salir a realizar diligencias. El patio de recreo sin adultos pendientes parece el contexto ideal para que los conflictos y los abusos entre los niños se lleven a cabo. Es entonces donde observamos la mayor frecuencia de conflictos entre los niños. También observamos conflictos dentro del aula desde el primer día que trabajamos con el grupo. Continuamos con el diario de campo:

Estaban muy alterados, pero contentos. Me ayudaron rápidamente a hacer las sillas y mesas a un lado para poder acomodarnos en un círculo en el suelo. Fue extremadamente difícil conseguir que guardaran silencio para que pudieran escucharme, estaban demasiado excitados. Ya sentados en corro los niños se empujaban unos a otros y buscaban pegar su espalda contra la pared, como buscando un espacio seguro. Empezamos por poner las reglas, les dije que venía para jugar con ellos y que no era obligatorio, que el que no quisiera jugar podía observar. Les pregunté cuáles creían ellos que son las cosas que no debíamos hacer para poder jugar bien. La respuesta a esa pregunta la tenían clara, inmediatamente contestaron: «no pellizcar», «no pegar», «no empujar», «no jalar el pelo», «no trompear». Estábamos con las reglas cuando Miriam empujó con fuerza a otra niña y le pedí que se retirara, le advertí que por esta vez no podría participar en la actividad, pero la próxima vez podría hacerlo si conseguía no molestar a sus compañeros.

Una vez puestas las reglas jugamos a las sillitas (dos niños unen sus brazos para formar una sillita para otro niño y lo llevan de un lugar a otro) y luego por parejas dibujamos la silueta de cada quien en un pliego de papel. La actividad les causó agrado pero también ansiedad. Muchos de ellos reían nerviosamente acostados en el piso mientras el otro niño dibujaba su silueta. Estaban muy alegres pero tuvimos que suspender la actividad porque se había agotado nuestro tiempo y el maestro iba a marcar la tarea. Nuestras siluetas quedaron incompletas (Diario de campo, 27 de enero de 2016).

Aunque desde la primera visita observamos violencia en niños de los tres grupos mixtos de esta escuela, las agresiones entre los más pequeños se ligaban a la impulsividad, mientras que las de los mayores parecían estar orientadas por el interés en burlarse o abusar intencionalmente de sus compañeros; digamos, era una diversión mal habida. La impulsividad de los pequeños les impedía respetar las reglas, escucharse mutuamente y compartir puntos de vista. Avanzamos en el aspecto de respetar las reglas, pero el trabajo verbal reflexivo nunca se consiguió más allá de los diálogos individuales con algunos niños.

Observamos que los niños tienen muy claro lo que no les gusta. En nuestra estancia en la escuela los vimos agredirse física y verbalmente. No «trompearon» (pelearon) cuando estuvimos ahí, un poco porque estaban advertidos de que podría ser motivo de dejar de jugar, y otro poco porque pudimos detener los connatos de pleito en los raros casos en los que se presentaron, pero algo que no hacen entre ellos es pellizcarse, no obstante aparecía dentro de las advertencias de las cosas que no debían hacerse durante el juego. Luego nos enteramos que quienes pellizcan a los niños son las madres, que usan esta estrategia para llamar su atención.

Desde el primer día la actividad divergente de su rutina académica les parecía como una golosina, estaban ávidos de una actividad lúdica. Los niños de los otros grupos reclamaban que no era justo que yo solamente jugara con los de primer año ya que ellos también querían participar. Los niños pequeños reclamaban que por qué solo jugábamos un día, que querían más días para jugar. Las agresiones que se manifestaron entre los niños de 1° y 2° durante el primer día de nuestra visita, fueron mínimas para la siguiente sesión, tanto dentro como fuera del aula estando nosotros presentes, pero no sucedía lo mismo entre los niños de mayor edad. Un ejemplo:

Mientras esperaba en la biblioteca vi un grupo de niños de 3° y 4° sentados en el piso, cuando una niña llegó y tomó del cabello a un compañero arrastrándolo por el pasillo. Inmediatamente salí a llamarle la atención y sus compañeros se mostraron asombrados, unos justificaron la violencia diciendo «¡Hay maestra!, es que es su novia». Continué mi argumentación explicando a la niña que no podía hacer eso, ni a su novio ni a nadie, que debía respetar a sus compañeros (Diario de campo, 3 de febrero de 2016).

No fue esta la única vez que vi a una niña maltratar a un varón jalándolo del cabello. En ambos casos el niño se quejaba pero no respondía la agresión ni parecía molestarse

por ello esto parecía un comportamiento esperado, digamos «normal». Los niños más pequeños, en cambio, habían identificado el jalón de cabellos como no deseable. Conforme pasaban las sesiones, el comportamiento de los niños de los primeros grados parecía cada vez menos violento:

Regresamos al aula para la actividad expresiva, en este caso tenían que hacer con plastilina, por equipos, su comida favorita como para una fiesta. Los niños disfrutaron mucho la actividad y estaban orgullosos de sus creaciones, al final les pedí que las mostraran a sus compañeros y lo hicieron con agrado y con orgullo. Pusimos las creaciones al frente y estaban ahí observando muy atentos. El pastel, el espagueti y la pizza resultaron ser los más favoritos. También fue grato ver que el maestro estaba disfrutando haciendo espagueti con Lupita. Santiago, el niño que regularmente no se queda a la hora de la comida porque no le gusta lo que se cocina, no quiso irse con su abuelito a su casa, quiso quedarse con nosotros a jugar. En esa ocasión no tuvimos agresiones entre los niños de este grupo, lo cual nos hace sentir a todos más tranquilos, pero no nos dio tiempo de realizar la reflexión al final de la actividad y no podemos tomar más tiempo porque los niños todavía tienen que copiar la tarea antes de salir (Diario de campo, 17 de febrero de 2016).

Como es de esperarse de un sistema vivo que camina hacia el equilibrio dinámico y no hacia la inmovilidad, esta escuela está sujeta a múltiples eventualidades en el que el sub-sistema de las madres ha jugado un papel importante. En el ciclo 2015-2016 la escuela funcionaba en horario extendido lo que suponía que las madres se organizaban para alimentar a los niños con los insumos que daba la institución. Pero unas madres trabajan y pagan a otras señoras para que cocinen, a algunas señoras no les gusta lo que cocinan su vecinas, otras tienen niños melindrosos que no quieren comer sino lo que cocina su mamá, otras se comprometen y no asisten, otras opinan que eso «no es justo» y más. Incluso sucedió que no llegó el recurso para comprar los alimentos y aunque las madres estaban dispuestas a cocinar, no hubo qué comer. El caso es que la dinámica de la escuela se modifica con todos estos detalles y sucedió que al revertirse el horario extendido porque no llegó el recurso para la comida, se terminó también el tiempo dentro de la escuela para el taller de educación para la paz. Expongo:

Regresé a la escuela a las 12, con la novedad que hoy no llegó el recurso para la escuela de tiempo completo, no hay comida para los niños, así que a partir de hoy los niños estarán saliendo a las 12. El profesor fue paciente y de cualquier manera me cedió una hora entre las 12 y las 13 para trabajar con ellos (...) Respecto a los niños, ya habían copiado su tarea cuando salieron conmigo a jugar. Sucedió algo muy curioso: yo trataba de que formaran un círculo pero resulta un poco difícil porque, como siempre, se pelean por darme la mano, así que empecé a juntar las manos de unos con otros, pero no se estaban quietos. Cuando me di cuenta estaban todos tomados de la mano alrededor mío pero no en círculo, sino en dos líneas. Parecían una parvada de pájaros volando alrededor mío [jugaban conmigo su propio juego original]. Fue impresionante, como una experiencia

de comunicación-inteligencia colectiva no verbal. Se movían felices, libremente y organizadamente. Me dice mucho sobre esta capacidad comunicativa de ellos. Los [siguientes] juegos [fueron] bien, a lo que siguió la consabida protesta de por qué terminamos tan rápido de jugar. Pasamos a la actividad expresiva, en este caso dibujar una familia (Diario de campo, 2 de marzo de 2016).

Esta jornada fue una lección respecto de la capacidad de comunicación no verbal de los niños; un ejemplo de auto-organización, de inteligencia colectiva. Había sincronía, equilibrio en el movimiento de los 25 niños (ese día Lupita no estaba) moviéndose armónicamente como si fueran sola entidad por sí misma. Esta información me remite a aquello expuesto por Montessori respecto de la inteligencia acallada en el niño debido a la estructura que el adulto impone a su persona. Pero es todavía tinta a ser hilada con otras observaciones. Continuemos:

No alcanzaban los colores y unos niños empezaron a acusar a otro niño de robarse las cosas. Incluso me confundieron e hice que devolviera un lápiz que en realidad no robó, pero el propio niño no tiene muchas herramientas para defenderse. Se calla, no alega, asume y llora. Permanecí al lado del niño el resto de la sesión y hablé con él y hablé con uno de los que lo habían acusado, pero hay que trabajar más con ello. (Diario de campo, 2 de marzo de 2016).

Esta escena fue muy tensa, porque los niños alrededor del acusado comenzaron a decir que él ya había robado y que siempre roba, pero no era el caso. El conflicto refleja varios puntos importantes: un niño que ve que otro niño tiene un lápiz igual al suyo y asegura que se lo «robó», si este niño se hubiera quedado con el lápiz «recuperado» de su compañero posiblemente al darse cuenta que ahora tiene dos lápices no recordaría la procedencia del que no es suyo, no lo devolvería y no reconocería que se equivocó, ¿qué tiene que pasar para que suceda lo contrario? Por otro lado un grupo de niños que apoyan, indebidamente, la postura del acusador, y luego el niño que, siendo inocente, es incapaz de defenderse, de luchar por lo que es suyo. Recordando lo antes citado por Montessori «cede ante la necesidad cruel de esconderse, enterrando en su subconsciente una fuerza vital que clama por expresarse y que es fatalmente frustrada. Al arrastrar esa carga oculta, él también, a la larga, perpetuará los numerosos errores de la humanidad» (1998: 38). Este niño quizá está acostumbrado, en casa y en la escuela, a una dinámica en la que siempre pierde. Si el maestro o el observador no son capaces de observar la situación y revertir la injusticia, los roles tienden a convertirse en parte de lo habitual y perpetuarse.

A las seis semanas de haber iniciado el taller nos vimos en la necesidad de dejarlo pendiente debido a la suspensión del tiempo extendido dentro de la escuela, pero con la idea de seguir apoyando a la escuela y por solicitud de los niños decidimos organizar visitas al espacio de interpretación etnoecológica que el colectivo Uj-ja' sijo'ob tiene en la comunidad, así que se realizaron, de manera colateral al taller, las visitas al centro comunitario. Es un espacio con frutales y tecnologías ecológicas que tiene un aula de usos múltiples

con libros y materiales diversos. Esto nos permitió seguir observando el comportamiento de pares.

Iniciamos las visitas con los niños de 3° y 4°, y en sesiones posteriores llevamos a los demás grupos. Al iniciar la visita solicitamos a los niños que nos ayudaran a definir las reglas que ellos mismos tendrían que cumplir. Acordamos que el que no cumpliera las reglas tendría que retirarse del centro comunitario. No obstante parecía estar todo claro, hubo muchos intentos (algunos exitosos) de maltrato físico y verbal entre los niños del grupo de 3° y 4°. Un ejemplo:

Algunos se empujaron, otros se dijeron cosas. Se molestaban sobre todo con dos frases «panucho» y «Lolita Ayala»⁶. Los niños que se sentían incomodados por sus compañeros, inmediatamente reaccionaban y se quejaban con alguno de nosotros (en el mejor de los casos), a lo que algún otro de los chicos (no necesariamente el agredido) le respondía «Lolita Ayala», como reclamando un exceso de comunicación. (Diario de campo, 17 de febrero de 2016).

La categoría «Lolita Ayala» nos hace pensar que posiblemente es un término que usan los profesores para desacreditar la solicitud de mediación que hacen los niños, como señalando que deben aguantar y no quejarse por los abusos de los demás o bien, que no deben estar acusando a sus compañeros por lo que hacen. Cabe señalar que esta conducta es muy persistente en los niños, están demasiado pendientes de lo que hacen sus compañeros, si hacen lo correcto o lo incorrecto, si se equivocan o no. No tenemos una respuesta respecto de por qué sucede esto tan agudamente, lo cierto es que los profesores parecen estar cansados de este tipo de comportamientos.

Regresando a la conducta de los niños, como el acuerdo para permanecer en el juego era no molestar a los compañeros y la amenaza era que ya no podrían participar, la solución que encontramos para que los niños infractores (que eran muchos) no se tuvieran que retirar del centro comunitario, es que pidieran una disculpa a su compañero, de ese modo podrían permanecer y seguir con las actividades. Digamos:

Algunos niños no tuvieron problema en hacerlo, otros sí. En general la dinámica de las disculpas funcionó bien, al menos con los chicos con los que yo trabajé. Juan conversó con ellos al respecto, les preguntó por qué lo hacían y los invitó a reflexionar respecto de las consecuencias que tenían en su casa por portarse mal, concretamente si les pegaban, a lo que los niños respondieron afirmativamente, llegando luego a la reflexión de que los golpes no servían para nada porque, de todos modos, según dijeron los niños, aunque les pegaran, seguían portándose mal (Diario de campo, 17 de febrero de 2016).

La otra actividad no programada como parte del taller pero que sirvió para observar el comportamiento de los niños ocurrió gracias al cierre del tiempo extendido en la escuela.

6. «Lolita Ayala» es una comunicadora de larga trayectoria en México que muchos años trabajo en el ámbito noticioso.

Durante las semanas en que la salida de la escuela era a las doce del día, por solicitud de algunas madres que estaban muy preocupadas porque sus hijos no sabían leer, estuvimos trabajando en el centro comunitario con apoyo psicopedagógico (con mucho éxito por cierto). Pudimos, a la par, apoyar el desarrollo emocional y fortalecer las habilidades sociales que habíamos empezado a practicar dentro de la escuela. Observamos que el comportamiento de pares, incluso de los niños de 3° y 4°, era muy diferente al que manifestaban en la escuela: respetaban las reglas, no se golpeaban y dejaron de agredirse verbalmente. Cuando por impulsividad perjudicaban a algún compañero no les costaba trabajo pedir una disculpa y darse la mano. Incluso entre ellos recomendaban la consigna «tienes que pedir disculpa», y continuaban siendo amigos.

Pudimos hacer otras visitas a la escuela debido a que, cuando la escuela volvió a ser de tiempo completo, nos ofrecimos a montar los bailables del festival de fin de cursos en consideración a que la música y el baile son otras formas lúdicas integradoras. De regreso en la escuela volvimos a ver a los niños en situación de riñas. Al llegar era frecuente que algún niño se acercara con nosotros para pedir apoyo si algún otro niño lo había agredido. Las solicitudes no solo venían del niño que había sido maltratado sino de alguno de sus compañeros.

Recuerdo particularmente a José, el niño más pequeño de 1°, que había sido golpeado por Bryan y tenía la encía sangrante. Llamé a Bryan (también de 1°) y le pregunté que había pasada, me miró sorprendido y no fue necesario que respondiera porque uno de sus compañeros enseguida narró el acontecimiento. Le dije que tenía que pedirle una disculpa a José, quien estaba al lado nuestro, que tenía que darle la mano. José ofreció su mano a Bryan y Bryan se lanzó a darle un fuerte abrazo a José. Fue una escena conmovedora hasta las lágrimas.

En otra ocasión Carlitos uno de los niños más impulsivos de 2° y que más fácilmente pelea con sus compañeros, estaba muy angustiado llorando y escondiéndose. Cuando le preguntamos qué pasaba dijo que Doncel le había dicho que lo iba a matar. Fui a hablar con Doncel y le recordé que tenía que respetar a su compañero. El comportamiento de Doncel era bastante disruptivo. En las clases de baile no dejaba de molestar a algún compañero mientras bailaba. Me acercaba a bailar a su lado para prevenir los empujones a sus compañeros o lo llevaba a un rincón, pero eso solo funcionaba por breves minutos. En una ocasión se me ocurrió decirle «ya sé, lo que quieres es que te dé un beso» y lo empecé a corretear por el lugar hasta que se dejó alcanzar y lo abracé. Lo mismo hice con otros niños que igualmente molestaban a sus compañeros (eso parecía funcionar bien), pero Doncel parecía ser el que más alteraba el ambiente del aula, lo cual fue confirmado por el maestro quien dijo que ya se había hablado con la mamá y que la mamá no hacía nada. En ese entonces llegó un maestro practicante que hacía que Doncel se quedara unos minutos por cada vez que se portaba mal.

Dada la situación, fui a visitar a la mamá de Doncel, a quien su trabajo le impide asistir a la escuela, y le comenté que me parecía que el niño necesitaba más atención y cariño. La mamá contó que Doncel era muy buen niño, pero que lo molestaban mucho en la escuela. Que en una ocasión lo dejaron encerrado un buen rato en el baño, y que en

otra ocasión lo retuvieron y con una rata muerta que habían encontrado en el patio de la escuela, le restregaron todo el cuerpo; desde entonces el comportamiento del niño cambió. Había encontrado que molestar a los demás era la mejor manera de defenderse. No podemos saber si fueron los minutos extras en el salón de clase, una mayor atención por parte de su madre (lo más probable), los abrazos en las clases de baile o todo ello junto, pero después de aquello el comportamiento de Doncel cambió notablemente y perduró así el resto del semestre, al menos en el contexto en el que nosotros lo observábamos.

6. Cerrando esta historia

6.1. Sobre lo caótico del devenir escolar y sus virtudes

El semestre de primavera del 2016 en esta pequeña escuela distó mucho de ser un curso inmóvil. Tuvimos la suerte de encontrarnos con una escuela viva, donde hay un alto grado de incertidumbre al que tuvimos que aprender a adaptarnos. Siguiendo la teoría del caos esto deja abiertos espacios para que las sutiles modificaciones (Cerdas, 2012) generen un cambio de mayor escala. El no haber podido realizar a cabalidad el diseño que planeamos no resultó una desventaja. Iniciando por la actitud abierta del director y el docente, que permitieron dedicar algunas horas de los niños a jugar y expresarse, continuando con el horario caótico de la hora de la comida que permitió tiempos «muertos» de observación de la dinámica de la escuela más allá del taller, luego la mala obra de la detención del recurso para la comida que terminó con el taller pero posibilitó que diéramos inicio a otras actividades con los niños fuera de la escuela, y finalmente la reapertura del horario extendido en el que retomamos una forma diferente de lúdica a petición de los interesados. No obstante la valoración del caos y de los cambios sutiles que producen modificaciones a mayor escala, no puede medirse con diseños experimentales ni pruebas «T», solo es evaluable cualitativa e históricamente.

6.2. Sobre la lúdica y la convivencia

Iniciemos por señalar que el juego es, por definición, un espacio de libertad, y estos niños de esta escuela estaban ávidos del espacio lúdico que el taller les ofreció. Convivir en lo cotidiano en el marco de su escuela parece resultarles difícil.

El ambiente estructurado del aula, donde regularmente permanecen en una misma postura, en orden, en silencio, obedeciendo, por largas horas (más aún si consideramos que en la jornada ampliada se continúa con la misma dinámica de trabajo), genera un estrés que en un contexto de juego se libera. Esto, al inicio de nuestra relación, se manifestó como una expresión de desfogue: caos, desorden, gritos, empujones, que no habría sido posible organizar sin la presencia del docente, pero que los niños demostraron que habiendo pasado el periodo de desahogo podían, por ellos mismos, generar auto-organización.

Quizá no sobra recordar que en un contexto de mera obediencia, difícilmente pueden desarrollarse habilidades para experimentar libremente la interacción con el otro, aprender los límites de la relación, el auto-control de la impulsividad, el respeto, la gestión del conflicto y la reconciliación. El aprender los tips para la sana convivencia con el apoyo de un tutor puede ser el primer paso para apoyar la auto-organización que le siga a ese acompañamiento.

La principal dificultad que tuvimos fue la participación de Lupita. Como Lupita asiste irregularmente a la escuela por sus visitas al CAM, no estuvo presente en mis primeras visitas a la escuela ni en la primera sesión, y el taller no se diseñó pensando en ella. Los juegos implicaban mucho contacto físico, como cargar a otro niño, pasar por debajo de las piernas, etc., así que la presencia de Lupita en el grupo fue un valioso elemento no aprovechado. Dada esta situación y en atención a lo citado en páginas atrás sobre la experiencia compartida por Rivera y Espíndola (2015), el diseño de los talleres debe ser capaz de iniciar por contemplar estas diferencias y buscar habilidades que no intenten «normalizar» a la población diversa, sino descubrir su potencial para la convivencia. Esto requiere un ejercicio de creatividad que todavía está por escribirse.

6.3. Sobre los procesos de paz y la mediación

Para los niños que participaron en el taller fue fácil confiar en sus compañeros: dejarse dirigir con los ojos vendados, darse la mano, trabajar en parejas. Lo que aún están por aprender es qué hacer cuando surge el conflicto: los niños que impulsivamente lastiman a sus compañeros, el que piensa que el otro niño le robó, el que es acusado de robo sin ser culpable. En situaciones como estas la intervención de un observador externo resulta importante. Los niños lo saben mejor que los adultos, por eso solicitan con insistencia la retroalimentación que los ayude a distinguir lo que se puede y lo que no se puede hacer en determinados contextos. Desafortunadamente los profesores, abrumados con los planes y programas de estudio, con la metas, con las cartas descriptivas, con el llenado de informes, con la recuperación de evidencias, pocas posibilidades tienen de educar en lo verdaderamente importante para los niños; de ahí el desacreditar la solicitud de mediación de los pequeños y calificarlos de «Lolita Ayala». Creemos, como María Montessori, en la sabiduría interna del niño y en la poca atención que los adultos prestamos a su sabiduría y a sus solicitudes.

Nuestra experiencia nos mostró que más que una carta descriptiva que desarrollar al detalle, quien se interesa por la educación para la paz debe dejarse orientar por los caminos que el niño y la comunidad educativa le van abriendo, para iniciar un diálogo de paz que acompañe a la comunidad escolar por tales senderos.

6.4 Sobre lo que la filosofía Montessori puede aportar

En los meses en los que participamos en esta escuela multigrado fuimos testigos de lo que pasa en muchas escuelas públicas y privadas: las acciones están orientadas para que los profesores cumplan con el currículum que se diseñó desde un escritorio muy lejos del ambiente educativo, y con lo que los supervisores les demandan, pero no por las necesida-

des de niños concretos en contextos concretos. Los niños se tienen que adaptar a la escuela y no al revés. Estos niños, en estas condiciones, en esta escuela, se encuentran estresados y con una gran necesidad de ser escuchados, acompañados y protegidos. A diferencia de ello, la perspectiva montessoriana nos invita a conocer al niño, respetarlo y diseñar las acciones educativas a partir de sus necesidades, y agregaríamos derechos, propios. Durante las actividades lúdicas, los niños mostraron deseos de aprender y de convivir en armonía, pero la escuela es más bien un lugar donde aprenden a defenderse y sobrevivir y a que no serán escuchados. En este contexto, según lo expuesto por María páginas atrás, la escuela se vuelve un escenario propicio para la pérdida de valores morales y se obstaculiza el desarrollo de la inteligencia del niño.

Los niños de diferentes edades con sus peculiaridades requieren, como lo escribió Montessori, una escuela que se adecúe a ellos. Tener un aula multigrado con niños de diversas edades y con diversos logros de aprendizaje no sería problema con un sistema pedagógico adecuado, como no lo era cuando en la Casa de los Niños convivían alrededor de cuarenta pequeños de diversas edades con una guía sin formación docente. El sistema educativo mexicano tiene una lógica invertida, los docentes, en lugar de trabajar para los niños, trabaja para el currículum y las autoridades; el «disciplinar» sigue siendo una consigna. En el discurso político se dice que la educación básica es obligatoria para los niños (entiéndase como la obligación de los niños de asistir a la escuela), en lugar de decir que el estado tiene obligación de ofertar educación pertinente y de calidad para ellos.

7. Referencias bibliográficas

- Abarca Obregón, Gloria María (2014) Los docentes como constructores de prácticas de paz, en *Ra Ximhai*, 10(2), pp. 95-112. [En línea]: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266004.pdf>
- Abrego Franco, María Guadalupe (2010) La situación de la educación para la paz en México en la actualidad, en *Espacios Públicos*, 13(27), pp. 149-164. [En línea]: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67613199010>
- Alba Olvera, María de los Ángeles (1998) El programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para la Naciones Unidas, en *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*. Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, pp. 97-110.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa y Camargo, Marina (2006) Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social en un proceso de socialización política y educación para la paz, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), p. 0. [En línea]: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4657562.pdf>
- Arufe, Claudia (2001) Enseñanza para la paz. Un reto para la educación del siglo XXI, en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 19, pp. 97-106. [En línea]: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99817935010.pdf>

- Buitargo Aceros, Martha Teresa (2016) *Desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la lúdica para mejorar la convivencia en el aula: el caso del grado 303 de la jornada tarde del Colegio Saludcoop Sur I. E. D.* Bogotá, Universidad Libre. [En línea] <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8266>
- Cascón Soriano, Paco (s. f.) *Educación en y para el conflicto* [En línea] Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, <http://www.pucesi.edu.ec/web/wp-content/uploads/2016/04/Paco-Casc%C3%B3n-Soriano-Paco-Educacion-en-y-para-el-Conflicto..pdf>
- Castillo Rocha, Carmen y Mijangos Noh, Juan Carlos (2016) Procesos de normalización, tolerancia y silencio respecto de la violencia en y alrededor de una escuela primaria, en *Las violencias en los entornos escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 15-35.
- Cerdas Agüero, Evelyn (2012) El efecto mariposa en la educación para la paz, en *Revista Electrónica Educare*, 16(2), pp. 185-206. [En línea]: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124286013.pdf>
- Cerdas Agüero, Evelyn (2013) Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos, en *Revista Paz y Conflictos*, Issue 6, pp. 107-123. [En línea]: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/812/935>
- Dahik, Ana; Colter, Melissa y Duarte, José (2013) *Aulas en paz: formación para la prevención de la agresión y promoción de la convivencia pacífica* [En línea] San Nicolás de los Garza, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 2165-2184. <http://www.reddeinvestigacioneducativa.uanl.mx/LIBRO/008.pdf>
- Dueñas, Manuel Álvaro & Rodríguez Moneo, María (2002) Educar para la paz enseñando historia, en *Investigación & Desarrollo*, 10(1), pp. 40-53. [En línea]: <http://www.redalyc.org/pdf/268/26812104.pdf>
- Galtung, Johan (2004) *Transcend and transform. An introduction to conflict work*. London: Pluto Press.
- Gobierno del Estado de Yucatán. Poder Ejecutivo (2013) *Reglamento de la Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán*. Mérida (Yucatán).
- Gobierno del Estado de Yucatán. Poder Legislativo (2012) *Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán*. Mérida (Yucatán).
- Gómez Collado, Martha Esthela (2009) Entrevista realizada a Dr. Johan Galtung. *Espacios públicos*, 12(25), pp. 210-212. [En línea]: <http://www.redalyc.org/pdf/676/67611350012.pdf>
- Hicks, David (1999) Comprensión del campo, en *Educación para la paz*. Madrid: Morata, pp. 21-38.
- Jaqueira, Ana Rosa; Lavega Burgués, Pere; Lagadera Otero, Francisco; Araujo, Paulo y Rodríguez Mario (2014) Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos, en *Educatio Siglo XXI*, 32(2), pp. 15-32. [En línea]: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/194071/159431>

- Jares, Xesús R. (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- Jares, Xesús R. (2007) *El placer de jugar juntos: técnicas y juegos cooperativos*, Bogotá, Gil Editores.
- Lizardi Arizmendi, Adela (2011) La resolución no violenta de conflictos dentro del preescolar. [En línea] Distrito Federal, COMIE http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0736.pdf
- Méndez Méndez, Nathalie y Casas Casas, Andrés (2009) Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo, en *Desafíos*, núm. 21, pp. 97-134. [En línea]: <http://www.redalyc.org/pdf/3596/359633166005.pdf>
- Monclús, Antonio y Sabán, Carmen (1999) *Educación para la paz*, Madrid, Síntesis.
- Montessori, María (1912) *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in «The Children's Houses» With Additions and Revisions by the Author*, New York, Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, María (1948) *The Absorbent Mind*, Adyar, Madras, Vasata Press.
- Montessori, María (1998) *Educación y paz*, Buenos Aires, Errapar S. A.
- Morales Herrera, Estela Abigail y Murrieta Ortega, Raymundo (2009) Educación para la paz: proyecto con juegos cooperativos para fortalecer valores en alumnos de secundaria en, *Revista Digital de Educación Física*, 5(29), pp. 69-78. [En línea]: http://emasf.webcindario.com/Educacion_para_la_paz_proyecto_con_juegos_cooperativos.pdf
- Patiño Giraldo, Luz Elena; Peña Bedoya, Sandra Lorena; López Muñoz, Julia Emma y Gómez Mamián, Lida (2015) Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia, en *Plumilla Educativa*, pp. 270-285 [En línea]: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/1611/1658>
- Ramos, Cecilia; Nieto, Ana María y Chau, Enrique (2007) Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente, en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), pp. 38-71. [En línea]: <http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/.../112/209>
- Rivera Meneses, Filiberto y Espíndola Reyna, José Gabriel (2015) Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz, en *Ra Ximhai*, 11(1), pp. 153-168. [En línea]: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46139401008.pdf>
- Rueda Castañón, Carmen Rosa y Villán Durán, Carlos (2007) *La Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz*. [En línea]: Siero, Madú Ediciones http://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc_n1_2008_doc1.pdf
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2014) Educación, paz integral sustentable y duradera. *Ra Ximhai*, 10(2), pp. 115-133. [En línea]: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266005.pdf>
- Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (2015) *Lineamientos generales para el establecimiento de ambientes de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica*.

[En línea]: http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/LineamientosGrales_ConvienciaEscolar_140515.pdf

Tuvilla Rayo, José (2007) El Derecho Humano a la Paz en la educación: construir la cultura de paz, en *Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz*. Siero, Madú Editores, pp. 302-332.

PROCESO EDITORIAL • EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 11/11/2016 Aceptado: 14/09/2018

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO • HOW TO CITE THIS PAPER

Castillo Rocha, Carmen (2018) Iniciando la reconciliación: una experiencia de educación para la paz en una primaria multigrado en Yucatán, México, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 11(1), pp. xxx-xxx.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5333>

SOBRE LOS AUTORES • ABOUT THE AUTHORS

Carmen Castillo Rocha. Doctora en Filosofía en el área de Estudios Mesoamericanos (Universidad de Hamburgo), Maestra en Ciencias Antropológicas (Universidad Autónoma de Yucatán) y Licenciada en Psicología (Universidad Nacional Autónoma de México). Actualmente es profesora de tiempo completo de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la UADY. Ha producido trabajos de investigación en diversas áreas de la antropología, la psicología y la comunicación como: *Pasos hacia la construcción de una escuela libre de violencia*. Es co-editora de los dos tomos de la obra *Comunicación, Desarrollo y Cambio Social y de Construcciones simbólicas sobre el ser joven en Yucatán*. Activista a favor del pueblo maya.