

Cartografía conceptual de la violencia escolar: Experiencias de México y Canadá para gestionar la no violencia desde la sustentabilidad

Conceptual Cartography of School Violence: Experiences from Mexico and Canada for the Management of Nonviolence from Sustainability

JUAN SALVADOR NAMBO DE LOS SANTOS

Centro Universitario CIFE, México
salvadornambo@gmail.com

VERONICA GILES CHÁVEZ

Centro Universitario CIFE, México
veronicagicha@gmail.com

GISELA FRIAS

Dawson College, Canada,
GFrias@dawsoncollege.qc.ca

Resumen

En este artículo se analiza, a través de una cartografía conceptual, la gestión de la no violencia y su vinculación con la sustentabilidad en contextos educativos de México y Canadá. A través del proyecto Planteles Educativos Sustentables: una comunidad de investigación-acción Norte-Sur (SSHRC: 890-2015-1027) se exploran proyectos de sustentabilidad en instituciones de educación superior en Canadá y México. La metodología cualitativa desarrollada para documentar este proyecto permitió identificar un modelo de espacio sustentable denominado Jardines por la Paz, para propiciar la sensibilización social y ambiental de la comunidad escolar, emergiendo como una propuesta para establecer espacios de convivencia y paz. Dicha propuesta sigue los principios de la investigación-acción, en la que se buscó identificar el problema de contexto para justificar la pertinencia de una intervención relacionada con la sustentabilidad, además de valorar los saberes previos de los participantes, realizar un diagnóstico de las necesidades, la gestión del conocimiento, la resolución del problema y dar paso a la socialización de los procesos de aprendizaje. Una vez implementado dicho modelo se logró algo nombrado como metacognición de la violencia escolar, que significa hacer conciencia de los aprendizajes y las formas como se atiende dicho fenómeno para generar nuevas alternativas en una sociedad del conocimiento cada vez más cambiante.

Palabras clave: Violencia escolar, gestión escolar, sustentabilidad, campus sustentables, plantel educativo sustentable, educación superior

Abstract

This article analyzes, through conceptual cartography, the management of nonviolence and its link with sustainability in educational contexts both in Mexico and Canada. Through the Sustainable Campuses: a North-South Action-Research community project (SSHRC: 890-2015-1027), sustainability projects in higher educational institutions in Canada and Mexico are explored. The qualitative methodology developed to document this project allowed us to identify Peace Gardens as a model of sustainable spaces, that promote social and environmental awareness in educational communities, emerging as a proposal to establish spaces for conviviality and peace. This proposal

follows the principles of action research, which seeks to identify contextual problems to then justify relevant intervention in the context of sustainability, assess the knowledge of participants, make a diagnosis of the needs, followed by knowledge management, problem solving and giving way to the socialization of learning processes. Once this model was implemented, something named metacognition of school violence was achieved. This involves awareness raising of school violence the ways in which this phenomenon is addressed to generate new alternatives in an increasingly changing knowledge society.

Key words: School violence, school management, sustainability, sustainable campuses, sustainable educational institutions, higher education

1. Introducción

Durante la década de los noventa se desarrollaron estudios en distintas escuelas del mundo que ponían énfasis a formas de violencia relacionadas con la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia religiosa, además de aquellas originadas por situaciones de exclusión, marginalidad y anomia como el desempleo, la pobreza y el consumo de drogas. Problemas que tenían que ver con la escuela y su entorno marcaban el desvanecimiento de las fronteras escuela-comunidad (Tedesco, 1996). Hoy, el concepto de violencia escolar abarca una amplia gama de situaciones, reconociendo su complejidad.

La violencia escolar que gozaba, hasta cierto punto, de la aceptación de los diferentes actores del proceso pedagógico, era la ejercida hacia los alumnos; no obstante, comenzaba a visibilizarse y ejercerse en las más diversas direcciones, y aunque se pueden encontrar registros de la violencia desde los orígenes de la escuela misma, su transformación en la actualidad conlleva prácticas diferentes a las generaciones previas, pues van de los castigos y abusos más tradicionales hasta el pandillerismo extra e intra escolar, la drogadicción, amenazas que involucran al narcotráfico, secuestros, asesinatos a estudiantes, ataques a toda la comunidad educativa y a la institución como tal, y fenómenos nuevos como el uso de las tecnologías para mayor alcance como se observa en el ciberbullying, volviéndola una problemática de interés público y un tema a revisar en la agenda pública y política (Institute for Economics & Peace, 2019; Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, 2019; Saucedo y Guzmán, 2018; Camodeca, Baiocco y Posa, 2018; Menesini y Salmivalli, 2017; Debarbieux, 2012; González, 2011; Furlán, Pasillas, Spitzer y Gómez, 2010).

Dicho de otro modo, la violencia se ha vuelto un fenómeno difícil de eliminar, por lo tanto la búsqueda está ahora en los medios para reconocerla, lidiar con ella, enfrentarla, canalizarla, regularla gestionarla y conducirla de tal forma que sea posible adaptarla a los estudiantes para reducir su impacto en ellos (González y Rivera, 2014), asumiendo la gran diversidad de posibilidades y formas que resulten, incluida la interdisciplinaria y todas corrientes posibles que se vean involucradas en su atención.

La escuela, al llevar una especie de carga simbólica de confianza social, permite que al unirse los profesionales aplicando las estrategias posibles en la escuela sean mayores los alcances y las posibilidades de mejora (Carra y Mabilon-Bonfils, 2012), adaptando las condiciones no sólo de manera local, sino también nacional e internacional, para que las normas políticas y leyes sean apropiadas a los problemas de contexto. Esto incluye reformar a nivel sistémico no sólo a la escuela, sino también contabilizar y abarcar los tipos de violencia que existen en la sociedad (Reguillo, 2006; Sposito, 2003; Henry, 2000). Lo que implicaría trabajar el concepto de violencia escolar y sus diferentes vías de atenderla o gestionarla; la forma cómo se organizan las instituciones y los individuos para comprender la violencia escolar y apaciguarla o disminuirla a través de la convivencia, la paz (González y Rivera, 2014; Saucedo y Guzmán, 2018) y la sustentabilidad (Nambo, Giles y Frias, 2016).

Argumentamos que la sustentabilidad es un concepto vinculado a la gestión de la no violencia si la entendemos en su más amplia definición, que no se limita a lo ambiental, pero abarca objetivos de bienestar social. En México y el mundo somos testigos de la institucionalización de perspectivas ambientales y de sustentabilidad en las escuelas en todos los niveles educativos (Nieto

y Medellín 2007; Brown y Hamburger, 2012; Gaudiano, Meira-Carrea y Martínez-Fernández, 2015; Moreno y Lumbreras, 2019). Cabe destacar que estas proponen fomentar la participación e integración en comunidades educativas mientras abordan la sustentabilidad en aspectos pedagógicos, curriculares y operativos.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación es identificar las características que definen a la violencia escolar a partir de los ejes de la socioformación (Tobón, Nambo y Vázquez, 2015), considerando ejemplificaciones que propicien cambios estructurales y organizativos de escuelas en México y Canadá, para vincular, organizar y gestionar la no-violencia y promover la convivencia y la paz.

2. Desarrollo

2.1. Cartografía Conceptual

La cartografía conceptual es una metodología que se emplea para la construcción de

conceptos, con base en ocho dimensiones esenciales: noción, categorización, caracterización, clasificación, diferenciación, vinculación, metodología y ejemplificación (Tobón, 2013; Tobón, 2014). Desde el marco de la cartografía conceptual, los conceptos son constructos mentales que permiten comprender los distintos objetos de la realidad interior del hombre (subjetiva) así como del exterior (objetiva). Los ejes de análisis se siguen a través de una serie de preguntas orientadoras, construyendo el tópico central de la cartografía conceptual de una forma holográfica (Rodríguez-Peralta, Nambo y Aniceto-Vargas, 2015). Seguimos dicha metodología en el presente artículo ante la necesidad de identificar un concepto que vinculara la no violencia y la sustentabilidad e incluso mostrar una forma de abordaje basada en la investigación acción. El concepto que nos permitió problematizar y encontrar dicha vinculación fue el de violencia escolar, según se puede observar en la Tabla 1.

TABLA 1. EJE DE ANÁLISIS DE LA CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR (ELABORACIÓN PROPIA)

Ejes de análisis	Preguntas orientadoras	Contexto de la violencia escolar
A. Noción Aproximación del concepto mediante diferentes definiciones, relacionadas por diversos contextos	¿Cuál es la definición actual del concepto violencia escolar y su desarrollo histórico?	La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito. Existe registro de los problemas de convivencia, ataques directos a las escuelas, agresores solitarios o la participación del narcotráfico en torno a las escuelas y sus estudiantes, el enfrentamiento del ejército y la seguridad pública en el crimen organizado y su alcance en la comunidad en general y aumento de las agresiones a los miembros de la comunidad educativa.
B. Categorización Descripción de la clase general de conceptos dentro de la cual está incluido el concepto en cuestión	¿A qué clase inmediatamente mayor pertenece la violencia escolar?	La violencia, que es el uso intencional de la fuerza o el poder físico, que puede ser contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, puede causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

<p>C. Caracterización Describe las características esenciales del concepto</p>	<p>¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a la violencia escolar?</p>	<p>Formas en que se manifiesta la violencia escolar: Violencia disciplinaria, violencia sexual, violencias políticas y laborales del magisterio, crímenes (robos, asaltos, asesinatos), suicidios, secuestros y luchas callejeras.</p> <p>Los actores involucrados: El maestro y el alumno, los agentes disciplinarios (director, prefecto), los supervisores, los causantes de las violencias externas (narcos, pandillas, porros, cholos, maras los secuestradores), los padres de familia, los policías y los para-policías, los gobernantes y políticos.</p> <p>Espacios donde puede propiciarse la violencia: En el aula, en cualquier plano escolar, en las inmediaciones, en el entorno, en el sendero, en la colonia; del mismo modo en los signos de pertenencia (uniforme, escudos) y de identidad (institucional), en la comunidad, nación, puede ser un espacio global. El territorio de violencia escolar se amplía en términos geográficos, simbólicos, identitarios.</p> <p>La aceptación de la violencia: Las malas maneras, los motes, las contestaciones insufribles, las descortesías, las “incivildades” sin barbarismos o falta de civilización, comportamientos sutiles antisociales, antiescolares, peridelitos y microdelitos.</p> <p>Violencia simbólica: Sumisión, cumplimiento de las expectativas colectivas, creencias socialmente inculcadas, imposición cultural por los códigos sociolingüísticos y la violencia institucional.</p> <p>Violencia invisible: Según las percepciones, las representaciones, el ambiente escolar y el entorno. Apreciaciones, temores, riesgos, que se manifiestan en el clima escolar y que no son atendidos.</p>
<p>D. Clasificación Divide el concepto o lo enfoca desde diversas perspectivas</p>	<p>¿En qué subclases o tipos se clasifica la violencia escolar?</p>	<p>Para este estudio retomamos la siguiente clasificación: Violencia en la escuela, violencia de la escuela y violencia contra la escuela</p>

<p>E. Diferenciación Describe la diferencia con conceptos semejantes</p>	<p>¿De cuáles otros enfoques cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la violencia escolar?</p>	<p>Conductas de paz o de no violencia: Se manifiestan bajo un ambiente solidario, humanista y cooperativo; la intención de crear relaciones positivas y duraderas entre los alumnos, maestros y empleados; preocupación con un tiempo no escolar a ser asumido por la institución escolar, a ser programado en interacción con la comunidad. Al mismo tiempo, hay un objetivo de incorporar el conflicto como una tensión positiva para la escuela, como algo que puede crear cohesión social: esto es, la escuela asumiendo el conflicto como creador de sociabilidad. En el presente estudio retomamos la creación de los Jardines de la Paz como un ejemplo de conductas de paz o de no violencia.</p>
<p>F. Vinculación Señala las relaciones del concepto central con otros que son importantes desde lo semántico o contextual.</p>	<p>¿Cómo se relaciona la violencia escolar con determinadas teorías, procesos sociales y referentes epistemológicos que están fuera de la categorización?</p>	<p>Se propone la gestión escolar y la sustentabilidad como un medio para frenar la violencia escolar, principalmente contra la escuela.</p>
<p>G. Metodología Establece los elementos metodológicos mínimos para aplicar el concepto o teoría y/o su vinculación con otros</p>	<p>¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que aplica el abordaje de la violencia escolar y su vinculación con otros conceptos?</p>	<p>Identificación del problema, la valoración de los saberes previos de los participantes, gestión del conocimiento, contextualización de diagnóstico, evaluación, socialización de los procesos de aprendizaje y resolución del problema. Dicha metodología de investigación acción es la usada en el Proyecto Planteles Educativos Sustentables: una comunidad de investigación-acción Norte- Sur (SSHRC: 890-2015-1027)</p>
<p>H. Ejemplificación Describe la aplicación del concepto mediante ejemplos comprensibles</p>	<p>¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de abordaje de la violencia escolar y su vinculación con otros conceptos?</p>	<p>La gestión y búsqueda de espacios de convivencia y paz como estrategias para transformar estas instituciones de educación superior en planteles educativos sustentables, la generación de espacios de información, reflexión y diálogo sobre la sustentabilidad en las escuelas y su relación con temas como la convivencia.</p>

3. Noción de Violencia escolar

El marco conceptual y explicativo de la violencia escolar necesitan ser contruidos para su propio contexto. Las referencias tradicionales, como la de Olweus (1998) precisan el significado de Bullying como sinónimo de lo que se ha tomado en México como “violencia escolar”, pero es notoriamente insuficiente e impreciso para explicar la violencia en las escuelas.

Los estudios realizados en dicho país conducen la discusión a conceptos de violencia

escolar que permiten su tratamiento específico, convirtiéndose así en problemas de convivencia, agresividad, de comportamientos antisociales, crueles o socialmente destructivos, groseros y provocadores. En este sentido, se ha señalado que: “La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito” (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007, p. 23).

A finales del siglo XX e inicios del XXI, en Europa, Estados Unidos y países latinoamericanos como Argentina y Brasil había una extensa literatura con enfoques múltiples que abarcaba el concepto de violencia escolar desde su heterogeneidad. En Argentina se realizó la jornada Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas en la que Reguillo (2006) destaca que es fundamental (re) pensar las violencias juveniles y no evadir el análisis sistémico y asumir que las violencias –así, en plural- no son un estado, ni una cosa fija, sino una relación que se articula y toma formas y figuras concretas en contextos históricamente situados:

...considero un error asumir de manera naturalizada que la escuela principalmente es un lugar “a salvo” de la violencia, una especie de zona de riesgo cero, cuando específicamente por las contradicciones acumuladas y sus propias lógicas y rutinas, es el lugar idóneo para que estas emerjan, en tanto la aparente contención institucional afloja los controles que los sujetos, es decir, los jóvenes tienen sobre sus propias acciones (p. 57).

Por su parte, en el informe denominado: La educación víctima de la violencia armada 2010 (O'Malley, 2010) se llega a la conclusión de que se ha producido un sensible aumento de las agresiones específicas dirigidas contra el personal de los sistemas de educación, los alumnos y las instituciones educativas, lo que representa una agresión sumamente perjudicial para la prestación y disponibilidad de servicios de educación. De esta manera se hacen las recomendaciones de prestar atención a las repercusiones de los actos de violencia perpetrados contra la educación ya que la vigilancia sobre ese tipo de actos es limitada,

además de la aplicación de los instrumentos políticos relativos a los derechos humanos:

Se deben adoptar urgentemente medidas para que la educación deje de ser un factor susceptible de atizar conflictos y contribuya, por el contrario, apaciguarlos. Esto supone que se creen escuelas integradoras y acogedoras para los niños y receptivas a las lenguas y culturas vernáculas, que funcionen y desempeñen su cometido didáctico con un espíritu de paz y tolerancia. También supone que se ejerzan presiones para lograr una mayor transparencia en la administración y dirección de las universidades, para poner fin a las injerencias políticas y sectarias en los campus, y para conseguir que se contraiga un firme compromiso con la defensa de la libertad de cátedra y la autonomía universitaria (p. 6).

Organizar la violencia escolar para intervenir, especialmente aquella que se incorpora a las escuelas por determinaciones históricas como la violencia armada, la violencia política o la misma guerra. Y es que son precisamente las determinaciones históricas, la historia de los conflictos, parafraseando a Galtung (2004), las que determinan la creación de instituciones, desarrollo, avance, tecnología, además de los muertos, los heridos, los desplazados, los daños materiales.

4. Categorización

La Organización Mundial de la Salud (2003) concibe la violencia como “...uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas

probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p.5). En este sentido Esplugues (2010) señala que la violencia es “cualquier conducta intencional que causa o puede causar daño...” (p. 11); no sin antes distinguir la violencia de la agresividad, la primera compuesta de agresividad alterada que la vuelven una conducta intencional y dañina, en tanto que la otra es una conducta innata ante determinados estímulos.

Hay otros conceptos de carácter sociológico y político que posiciona a la violencia como una flagrante manifestación de poder (Arendt, 2005) “...cuyo desarrollo técnico de sus medios ha alcanzado el grado de que ningún objetivo político puede corresponder concebiblemente a su potencial destructivo o justificar su empleo en un conflicto armado...” (p. 9); como formadora de una comunidad del sufrimiento a través del cual los individuos pueden transformar el dolor del pasado en visiones del bien (Veena Das, 2008); o como un fenómeno que se normaliza (Bourgois, 2005).

Es importante señalar que las distintas problematizaciones acerca del concepto de violencia comparten algunos rasgos como la agresividad, la fuerza impositiva, el dolor y el sufrimiento, razón por la que es importante tomar en consideración la recomendación hecha por Baudrillard y Morín (2004) en el sentido de “...distanciarse de los sentimientos de odio y contra-odio, de la dicotomía entre el bien y el mal, generadores de amalgamas y reducciones, comprender la lógica y la estética del letal juego espectacular entre el (yo) y el (otro), interrogar a la globalidad de la violencia consustancial a nuestro mundo caído en desgracia...” (p. 9). Vale la pena preguntar como lo hacen Nashiki, Zurita y López (2013), con qué intensidad se presenta la violencia, en qué contextos y cuáles son los impactos y

consecuencias a corto y largo plazo que genera, para de esta manera abordarla y conceptualizarla.

Otros autores reconocen no una sustancia de la violencia, sino violencias en plural (Ferrándiz y Feixa, 2004; Azaola, 2008; Fragoso, 2012), con el propósito de pensar de manera compleja y en sus distintas dimensiones el problema, sin que sea, como lo señala Bourgois (2005) una crítica a las víctimas o mera pornografía de la violencia, así como tampoco su exaltación acrítica. Para el caso que nos ocupa hemos decidido ubicar a la violencia escolar como parte de todo este conjunto de fenómenos, cuyas formas pueden ser atendidas desde su especificidad para su atención, a través de su gestión (Galtung, 1969), la cual viene del principio político y jurídico del Estado de garantizar la seguridad de los nacionales, garantizar una vida libre de violencia como derecho humano fundamental.

5. Caracterización

González (2011) señala que la violencia escolar tiene múltiples características y va más allá de la caracterización tradicional que enmarca el abuso de poder y la intencionalidad de daño:

TABLA 2. CARACTERIZACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR (FUENTE: GONZÁLEZ, 2011: 124-126)

¿En qué consiste esta nueva violencia escolar?	
1)	<p>La heterogeneidad de sus formas:</p> <p>La tradicional violencia maestro-alumno fue cuestionada por una revisión historiográfica de las resistencias de los alumnos, de las batallas entre los alumnos y entre diversas instituciones. Del mismo modo, de la violencia disciplinaria se pasó a la violencia sexual, a las violencias políticas y laborales del magisterio, a los crímenes (robos, asaltos, asesinatos), a los suicidios y secuestros, a las luchas callejeras.</p>
2)	<p>Multiplicación de los agentes:</p> <p>El maestro y el alumno, sin duda, pero también los agentes disciplinarios (director, prefecto), los supervisores, los causantes de las violencias externas (narcos, pandillas, porros, cholos, maras), los padres de familia, los secuestradores, los policías y los para-policías.</p>
3)	<p>Ampliación del territorio escolar:</p> <p>Los hechos violentos en el aula, como siempre, pero también en el local escolar, en las inmediaciones, en el entorno, en el sendero, en la colonia; del mismo modo en los signos de pertenencia (uniforme, escudos) y de identidad (institucional). El territorio de violencia escolar se amplía en términos geográficos, simbólicos, identitarios.</p>
4)	<p>Fragmentación y descriminalización de los hechos:</p> <p>Los hechos duros, físicos, visibles de la violencia se distancian, se colocan aparte, y se cuestiona una serie de prácticas y eventos no considerados en la estadística criminológica: las malas maneras, los motes, las contestaciones insufribles, las descortesías, las “incivildades” – que no refieren barbarismos o falta de civilización, sino comportamientos “antisociales”, “antiescolares”–, también los peridelitos y los microdelitos (Cusson, 2000), las indignidades cotidianas (Gottfredson, 2001).</p>
5)	<p>Eufemización de la violencia. La violencia simbólica de Bourdieu “[...] esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas “expectativas colectivas”, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997); la imposición cultural por los códigos sociolingüísticos de Bernstein (1974), o la violencia institucional descrita por Ross Epp y Watkinson (Epp y Watkinson op. cit.).</p>
6)	<p>Desfactualización de la violencia. No solamente se cuestionan los hechos, duros o suaves, visibles o invisibles, criminales o periféricos, grandes o pequeños, sino las percepciones, las representaciones, el ambiente del establecimiento escolar. Se descubre una violencia sin hechos: apreciaciones, temores, riesgos, que los cuestionarios de clima escolar descubren y describen</p>

6. Clasificación

Reconocer una tipología de violencia escolar permitió desarrollar estrategias, desde la

sustentabilidad, para mejorar el bienestar social, uno de los cuatro valores fundamentales en la vida para mejor gestión de los derechos, la administración de recursos, actividades y

oportunidades de aprendizajes, según la filosofía de la comunidad escolar del Dawson College (2019). En este sentido, la literatura reporta distintos tipos de violencia escolar, para el contexto en el que se desarrolló el presente estudio decidimos organizarla en tres tipos: La violencia de la escuela, la violencia en la escuela y la violencia contra la escuela.

1. La violencia de la escuela, según Di Leo (2008) "...pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal y se encuentra, por ende, en la génesis de los sistemas educativos modernos..." (p.22), y provoca reacciones entre la comunidad escolar para protestar por decisiones tomadas por el estado.

2. La violencia en la escuela (Gonçalves, Constantino y Quintes, 2010) es la más fácilmente identificada por los profesionales de la escuela, las autoridades, las instituciones escolares e incluso por las instituciones policiales; se expresa en diferentes modalidades: "...violencia entre alumnos, violencia del alumno contra el profesor, de la escuela o del profesor contra el alumno, entre los profesionales de la educación, del sistema de enseñanza contra la escuela o el profesor, del funcionario contra el alumno, del alumno contra el patrimonio de la escuela y otras..." (p.79).

3. La violencia hacia o contra la escuela, según diferentes autores (Di Leo, 2008; González, 2011; Gonçalves, Constantino y Quintes, 2010) hace referencia a la irrupción de la vida social en el seno de la vida escolar, a través de personas y/o formas delictivas provenientes del exterior de la institución.

La atención y prevención de la violencia escolar dependerán de una adecuada conceptualización de sus formas y ofrecer

diagnósticos apegados a la realidad de cada una de las escuelas. Otro aspecto necesario para su atención, además de su diagnóstico, es la posibilidad de realizar trabajo en conjunto con agentes educativos (directores, profesores, prefectos y orientadores) que, al estar informados y capacitados, podrán sensibilizarse y desarrollar estrategias de atención más adecuadas al contexto en el que se presenta la violencia escolar (Alvarado, *et al.*, 2012). La adecuada atención del problema contribuirá a crear un ambiente escolar más seguro (Nambo, Rivero y Figueroa, 2015) y repercutirá en un proceso de enseñanza enfocado a la no violencia que se centre en factores claves de acción e intervención. La violencia que se buscó atender fue principalmente la violencia contra la escuela, basada en las necesidades mostradas en los diagnósticos realizadas por la comunidad escolar.

7. Diferenciación

En México comenzó a usarse el término Gestión de la violencia escolar (González y Rivera, 2014) para nombrar las políticas, estrategias y acciones que atienden las formas violentas o potencialmente violentas en contextos escolares. Nosotros ubicamos en este tipo de gestión los proyectos de sustentabilidad en espacios escolares para atender la violencia escolar contra la escuela.

La no violencia es entendida según la conceptualización de Tabares-dos-Santos (2009), al explicar los puntos en común de los programas contra la violencia: la tentativa de satisfacción de las necesidades de los jóvenes; el desarrollo de un ambiente solidario, humanista y cooperativo; la intención de crear relaciones positivas y duraderas entre los alumnos, maestros y empleados; preocupación con un tiempo no escolar a ser asumido por la

institución escolar, a ser programado en interacción con la comunidad.

Al mismo tiempo, hay un objetivo de incorporar el conflicto como una tensión positiva para la escuela, como algo que puede crear cohesión social: esto es, la escuela asumiendo el conflicto como creador de sociabilidad (Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad, 2008).

En este sentido, la gestión de la no violencia en los Jardines por la Paz propicia una reconexión con la comunidad y el entorno natural. La jardinería se convierte en un acto de amor y cuidado que después se extiende a los otros, desde lo simbólico un jardín representa el crecimiento de la vida y el renacer que celebra la diversidad, los espacios de enseñanza y naturaleza, el reciclaje posibilita aprender del mundo, del entorno, de la vida (Frías, 2017).

8. Vinculación

La no-violencia está vinculada al concepto de sustentabilidad en varias dimensiones. El concepto simboliza la paz, la justicia social, y principios de responsabilidad ambiental y social, el cuidado y el respeto hacia todos los seres vivos. Asimismo, la gestión escolar desde la sustentabilidad ha tomado un papel relevante en las escuelas al incorporar dentro de sus objetivos la convivencia social, la responsabilidad social y el establecimiento de una cultura por la paz (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2006; Gutiérrez y Martínez, 2010; Quezada, 2011).

La literatura en el emergente campo de la sustentabilidad en instituciones educativas contribuye con la descripción y el análisis de proyectos e iniciativas que sugieren que estos no solo favorecen a la reducción de la huella ecológica de las instituciones educativas, sino que también promueven la construcción de

comunidad, un ambiente de seguridad y fortalecen el sentido de pertenencia en sus participantes (Savage, Tapics, Evarts, Wilson y Tirone, 2016; Mulà Pons de Vall, 2011).

Mulà Pons de Vall (2011) argumenta que los espacios sociales, espacios donde se fomenta el diálogo y la interacción en las escuelas, construyen en sí un sentido de comunidad necesario para el trabajo colectivo para cumplir objetivos de sustentabilidad. El trabajo interdisciplinar, en este sentido, mejora la contextualización de la enseñanza apuntando a que sus actores incorporen el estudio y tratamiento a las problemáticas y necesidades locales y globales, reforzando la colaboración.

Collazo y Gli (2017) señalan que la atención en materia de sustentabilidad está mayormente dirigida hacia la sostenibilidad curricular. Al hacerse necesaria la concepción de todo proceso educativo se favorece la colaboración con la sociedad y la organización social, lo cual permite la resolución de retos, reforzar la flexibilidad y permeabilidad disciplinar, necesaria para que sea fomentado el pensamiento sistémico y relacional.

Brantmeier (2013) argumenta que la educación para la sustentabilidad está vinculada con la transformación de dinámicas de poder inherente en la violencia estructural y la violencia cultural. En particular, la presencia de jardines escolares ha sido identificada como una estrategia para abordar diferentes aspectos alienantes vinculados con la violencia, forjando conexiones entre estudiantes, y un vínculo con el ámbito natural (Moore et al. 2015).

El paisaje puede definir a quienes trabajan en él y a los que se involucran. Las áreas que reflejan naturaleza y armonía tienen un impacto en el estado emocional y mental de las personas, brinda un sentido de seguridad que facilita la socialización y la creación de lazos dentro de una comunidad. En estricto

sentido, como lo señalan Gómez y Suárez (2011) la principal cualidad del espacio arquitectónico radica en la “forma en que los individuos interactúan con su espacio y obtienen provecho de él” (p. 167).

Por su parte, Too y Bajracharya (2015) exploran estrategias de participación comunitaria como un medio para alcanzar objetivos de sustentabilidad. Esto la convierte en una forma de gestionar la violencia desde la sustentabilidad, tal y como se ha venido realizado a través del proyecto Planteles Educativos Sustentables, como se muestra a continuación¹.

9. Metodología

El proyecto Planteles Educativos Sustentables: una comunidad de investigación-acción Norte-Sur (SSHRC:890-2015-1027) (PES) es una iniciativa de investigación acción (Sandín, 2003) Esta metodología organiza “actividades sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos que participan en el proceso de reflexión y de cambio” (Colmenares y Piñero, 2008, p.107). Se utilizan diferentes técnicas como notas de campo, registro anecdótico, observación participante o no participante, evidencias de audio, video, fotografías, entrevistas, diarios, relatos, grupos focales, entre otros. Por consiguiente, el PES tiene como objetivo generar conocimiento sobre la sustentabilidad en el contexto de instituciones de educación

superior y al mismo tiempo apoyar procesos de institucionalización de la sustentabilidad en estas. Su estrategia principal se basa en el compartir de saberes y experiencias entre las comunidades educativas de las instituciones participantes.

Así, dicha iniciativa involucra ciclos interactivos de construcción de comunidad, exploración de problemáticas, reflexión, análisis, evaluación y acción a medida que genera conocimiento.

Las actividades medulares del proyecto incluyen el establecimiento de un equipo de investigación conformado por docentes de las diferentes instituciones, establecer espacios de intercambio de experiencias y conocimiento, como lo han sido diferentes cursos que se han otorgado, foros inter-institucionales, los “sustentours”, que son talleres de capacitación para la sustentabilidad en las escuelas, becas de estudio para investigaciones estudiantiles, apoyo a proyectos institucionales denominados “retos de sustentabilidad” e intercambios estudiantiles para apoyar iniciativas de sustentabilidad (Frías y Hurtado, 2014; Frías, 2015). Cabe destacar que métodos como grupos focales, observación participativa, evaluaciones colectivas, involucrando a diferentes participantes de este proyecto sustentan este texto.

La generación de espacios de convivencia y por la paz ha sido una importante actividad generada por el proyecto PES. La experiencia del Jardín Ecológico por la Paz de Dawson College, diseñado en 2006 como respuesta a un atentado ocurrido el 13 de

¹ Proyectos similares se ven reflejados en el manual sustainable and climate-friendly schools, diseñado por la UNESCO, dicho documento es una guía dirigida a los maestros, miembros de la comunidad escolar y cualquier actor de la sociedad civil que esté dispuesto a implementar en las escuelas la enseñanza de escuelas sustentables alrededor del mundo. El manual señala que las escuelas sustentables han sido desarrolladas en alrededor de 181 países y 10 000 escuelas (UNESCO, 2015).

septiembre de ese mismo año en el college, ha inspirado a otros planteles participantes de este proyecto a replicar la experiencia, ante la posibilidad de violencia contra la escuela. En su primera etapa los participantes institucionales incluyeron a Dawson College, la Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez García (EPNSBJ) y la Universidad Pedagógica Nacional, sede Morelos. En una segunda etapa del proyecto se

une la Universidad Politécnica del Estado de Morelos y la Escuela Preparatoria Comunitaria de Tres Marías de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

En la Tabla 3 se describen las actividades realizadas en el Jardín por la Paz de la Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez, estas ejemplifican el proceso de investigación-acción detrás de los proyectos impulsados por el proyecto PES.

TABLA 3. ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL JARDÍN POR LA PAZ EN LA ESCUELA PARTICULAR NORMAL SUPERIOR LIC. BENITO JUÁREZ (ELABORACIÓN PROPIA)

Elementos metodológicos	Actividades claves
1. Presentación del problema a resolver	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentó el proyecto Planteles Educativos Sustentables y se buscó que los estudiantes brindaran contribuciones para abordar el tema de la sustentabilidad. • Se acordaron las normas de trabajo durante el proyecto. • Se motivó a los estudiantes frente al proyecto con distintas estrategias. • Se conformaron equipos y a cada uno se le pidió determinar un problema a abordar sobre sustentabilidad y biodiversidad.
2. Análisis de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> • Se le pidió a cada equipo elaborar un mapa mental y un escrito sobre sustentabilidad y biodiversidad. • Los estudiantes compartieron su mapa con los demás compañeros y se plantearon preguntas a responder mediante la consulta de fuentes. • Entre los proyectos propuestos se encontraba generar un Jardín por la Paz.
3. Gestión del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • El docente presentó un análisis general de la sustentabilidad en las escuelas. • Los estudiantes buscaron los elementos conceptuales necesarios en fuentes primarias y secundarias para comprender y explicar el problema a abordar en la comunidad sobre la sustentabilidad. • Los estudiantes elaboraron en equipo una propuesta a desarrollar. • Se explicó el problema con el apoyo de otras disciplinas en la escuela. • La convivencia con académicos y profesores del Dawson College permitió gestionar un proyecto similar al Jardín Ecológico por la Paz
4. Contextualización y diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo buscó los procedimientos y protocolos para diagnosticar el problema de sustentabilidad en la escuela. • Cada equipo hizo el diagnóstico de un problema de sustentabilidad en la escuela. • Se hizo el diagnóstico y se presentó un informe escrito. • Se ubicaron espacios para realizar un Jardín al que se le pretendía llamar Por la Paz

5. Emprendimiento y resolución del problema	<ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo implementó al menos una acción para contribuir a prevenir o resolver el problema. • Se articularon saberes de otras áreas de la escuela. • Se rescató un espacio al que se le fue relacionando con la paz, la convivencia y la sustentabilidad
6. Socialización del proceso de aprendizaje y de la resolución del problema	<ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo presentó un informe de comprensión y explicación del problema de sustentabilidad y biodiversidad en la escuela, así como el informe de una acción de intervención en el problema. • Se hizo un video sobre la importancia de que la comunidad prevenga el problema y se subió a Facebook.
7. Evaluación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Las evidencias fueron coevaluadas entre los equipos y finalmente las heteroevaluó el docente. • Se realizó una metaevaluación y se dio seguimiento a los proyectos.

A continuación, se comparten ejemplificaciones de proyectos de sustentabilidad para generar convivencia y espacios por la paz que han surgido dentro del proyecto PES. Se hace hincapié principalmente en las iniciativas denominadas Jardines por la Paz. Cabe señalar que los datos provienen de un proceso de documentación tanto interno como público, estos últimos disponibles en una extensa serie de blogs publicados² con el objetivo de compartir la experiencia.

10. Ejemplificación

El Jardín Ecológico por la Paz de Dawson College es una iniciativa que nació en el año 2006, después de un atentado que resultó en varios heridos y el asesinato de una de sus estudiantes. Este jardín, liderado por la iniciativa Dawson Sustentable, tenía varios objetivos, entre ellos generar un espacio de convivencia y curación emocional entre los miembros de esta comunidad educativa. Cada etapa de la creación del jardín incluyó la participación de estudiantes, profesores, personal de administración y de servicio. El resultado fue no sólo un espacio verde en el

Centro de la ciudad de Montreal, sino uno conmemorativo y simbólico de apreciación por la vida y la paz, donde la enseñanza y el aprendizaje están inspirados por la biodiversidad (Nador, 2018).

En la actualidad Dawson College ha albergado a unas 200 personas en una red de grupos comunitarios que resultan expertos en políticas, funcionarios electos y actores institucionales de la sociedad civil que discuten y aportan los planes de acción que se han realizado desde el 2007. El colegio no sólo ha perseguido la paz desde el inicio de su proyecto sino la búsqueda de dietas sustentables, diversas y accesibles para los habitantes de Montreal, bajo la búsqueda de lograr la justicia alimentaria que las personas más vulneradas no alcanzan. Los objetivos del proyecto han ido transformándose al paso de los resultados y en la actualidad buscan superar los desafíos y costos de la desigualdad alimentaria desde el apoyo a comunidades y organizaciones locales mediante las tecnologías, evento e investigación aplicada (Dawson College, 2019).

Durante la vida del proyecto PES, tres instituciones en México han impulsado

² Ver la siguiente entrada a blogs relacionados: <https://www.dawsoncollege.qc.ca/sustainable-campuses/>

proyectos de Jardines por la Paz. En la Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez, en Cuernavaca, Morelos, se llevó a cabo un complejo integrado por tres proyectos. En primer lugar, el proyecto Agua Viva que consistió en la construcción de un bebedero de agua potable que aprovecharía el agua de lluvia (para lo cual se realizó un captador de agua de lluvia y un filtro para hacer de esa agua potabilizada y ionizada para su consumo, con la idea de reducir al máximo el uso del agua embotellada; la sustracción del agua se haría mediante una bicibomba y culminaría en un bebedero de uso común en el plantel). En segundo lugar, el proyecto Aula viva que implicó la construcción de un espacio verde de uso común, un aula al aire libre que enriqueciera la tarea de formación de los estudiantes en el que trabajaran temas de sustentabilidad. En tercer lugar, el Jardín por la Paz, un lugar en el cual se hiciera conciencia de que la violencia no es parte de la naturaleza del ser humano.

En la Universidad Politécnica del Estado de Morelos (Upemor) se construye el Jardín Acuático por la Paz que se identifica como un jardín hermano al Jardín Ecológico por la Paz de Dawson College. Este proyecto liderado por el Centro de Capacitación Ambiental (CECAM) consistió, como primera etapa, en plantar árboles y construir jardineras alrededor de una laguna de regulación que se encuentra en sus terrenos. La reforestación y las jardineras tuvieron como objetivo aumentar la biodiversidad en el área alrededor de la laguna. El espacio ya es un hábitat que invita la flora y fauna endémica del lugar. Otro componente importante de esta primera etapa fue el pintar un mural al costado de la laguna de regulación. El mural es una representación de la biodiversidad endémica de la región (y en Canadá), pero también tiene símbolos que representan la colaboración entre México y

Canadá y el profundo deseo de trabajar porque estos planteles sean espacios de paz. Cabe destacar que este proyecto cumple con objetivos de sustentabilidad que van más allá de la definición técnica del manejo ambiental. La construcción de las jardineras tanto como el diseño y la pintura del mural fueron un esfuerzo colectivo dirigido a unir, concientizar y movilizar a la comunidad educativa por el bienestar colectivo y el entorno natural (Frias, 2017). La construcción de este Jardín fue en sí un espacio de convivencia con el objetivo de generar un espacio permanente para la celebración de la convivencia entre la comunidad educativa y con la naturaleza.

En la Universidad Pedagógica Nacional de Morelos también se han generado iniciativas de la elaboración de jardines, aunque no denominados por la paz, con el propósito de construir y fomentar la convivencia. En la Sede Cuernavaca se ha construido el Jardín por la amistad. Esta iniciativa incluyó la participación de estudiantes, profesores y personal de esta sede más la participación de estudiantes de Dawson College en estancias de intercambio. El proyecto transformó un espacio anteriormente abandonado en un espacio de convivencia, con banquetas y un columpio entre un jardín y un muro verde. En la sede Cuernavaca estudiantes lideraron el diseño y elaboración de un mural conmemorando a los 43, refiriéndose a los estudiantes normalistas de Ayotzinapa, Guerrero, todos ellos jóvenes, que el 26 de septiembre de 2014 fueron presuntamente desaparecidos por una red generada por el narcotráfico en México. Los 43 fueron motivo de un mural que hace también referencia a la naturaleza y el arte en la Universidad Pedagógica Nacional en la que fueron invitados a participar estudiantes del Dawson College. Uno de los proyectos más recientes en esta sede es el Estanque por la Paz, un estanque

que busca reducir el desperdicio del agua potable que por medio de crear un hábitat acuático y así promover entre la comunidad educativa valores a favor de la sustentabilidad. En la UPN Galeana la comunidad educativa también establece iniciativas para fomentar la valoración y uso de las áreas verdes como espacios de convivencia por medio de la construcción de muebles con materiales reusados como palets y llantas, mientras también construyen un estanque y reforestan zonas del plantel.

Los objetivos de establecer espacios de convivencia y paz, como estrategias para transformar estas instituciones de educación superior en PES, han llevado a los planteles participantes a generar espacios para informar, reflexionar y dialogar sobre la sustentabilidad en las escuelas y su relación con temas como la convivencia. Los planteles mencionados anteriormente han participado en un Simposio por la Paz en el cual han explorado juntos la renovación urbana como una herramienta que ofrezca nuevos rumbos para recuperar, encontrar, impulsar, buscar, adquirir o construir la paz (Montes, 2016). Colectivamente se han llevado a cabo cuatro foros académicos en los que se pretende ganar espacios a la violencia y promover la sustentabilidad y la convivencia por medio del diálogo entre miembros de las comunidades educativas participantes. Es así como en el 2º Foro Itinerante Binacional Arte, Ciencia y Tradición hacia la Sustentabilidad jóvenes de preparatoria y licenciatura cuestionaban el orden establecido y advocaban por el cuidado del tejido social y ambiental generado desde épocas ancestrales por pueblos indígenas. El rap dedicado a la naturaleza de Miguel Ángel González Pérez, de la Preparatoria Comunitaria de Tres Marías, una institución enclavada en Corredor Biológico Ajusco-Chichinautzin, es sólo un ejemplo:

¿Y lo que en verdad es importante qué?

¿Les importa una mierda o nadie lo ve?

Es por lo mismo que en el pasado nos quitaron a 43.

Pero bueno: yo vengo a hablar de naturaleza...

Cabe señalar que como parte del proyecto PES han convergido expresiones artísticas, académicas y de tradiciones indígenas, ya que la construcción de dichos espacios implica un trabajo de generación de redes y gestión del talento humano de las instituciones participantes.

11. Conclusiones

La conceptualización de la violencia escolar permite identificar estrategias para organizar y gestionar la no violencia y promover la convivencia y la paz. A partir de lo anterior, surge algo que podría denominarse Metacognición de la violencia escolar y hacer conciencia de los aprendizajes y las formas como se atiende dicho fenómeno para generar nuevas alternativas en una sociedad del conocimiento cada vez más cambiante. La escuela continúa siendo un espacio de protección ante la creciente inseguridad social y el uso de espacios sustentables como los Jardines por la Paz se convierten en un área de oportunidad dentro de las escuelas para reflexionar sobre los distintos tipos de violencia y, en su caso, establecer formas de abordaje que surjan de sus propios contextos, sus estudiantes, sus docentes y administrativos.

¿Cómo un jardín va a terminar con la violencia? Cuestionó un reportero con relación al Jardín por la paz inaugurado en el verano de 2014 en la Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez. La pregunta marca los límites entre la voluntad de poder hacer algo y permanecer indiferente. La escuela hace la diferencia para informar sobre lo que está pasando, sobre las capacidades de las personas,

para quitar el miedo, sentirse protegido y escuchado.

Iniciativas como los Jardines por la paz pueden generar cambios institucionales y personales que propicien la gestión de la no violencia escolar de manera más contundente, colocando a la naturaleza y el bienestar de la comunidad como eje de la investigación acción y del actuar docente. La escuela aporta las herramientas a los estudiantes para conocer y vivir en sociedad y saber qué pasa en su alrededor, estar más al pendiente y asumirse como parte de una sociedad; los programas de gestión escolar y de vinculación académica son un complemento de lo que ya se tiene en las escuelas para abrir su participación a la sociedad, como es el caso de los programas de sustentabilidad.

Se puede atender la violencia escolar más allá del simple voluntarismo; con acciones informadas, confiables y que involucren a la

comunidad escolar; y ejercer el derecho del ser humano a la seguridad a través de la construcción de una cultura de la no violencia y la paz, el respeto a la naturaleza y a la vida misma, como ya se está haciendo en países que han sido afectados por las violencia sociales, es el caso de Canadá y de forma específica el Dawson College, donde se desarrolla una estrategia para promover una cultura de paz que comienza a ser replicada en México.

Lo anterior se sueña, se piensa, se planea, se construye y se realiza a través del reconocimiento de las diferencias, de la cultura y de los intereses comunes. Por lo tanto, consideramos también que es indispensable tejer redes institucionales para lograr mayor impacto desde la escuela. Estas redes se procuran con los talentos de las propias escuelas, sus propias herramientas y realidades, es decir: tomar a la escuela, a los pueblos y a la naturaleza como mentores.

Referencias bibliográficas

Aguilera, María Antonia; Muñoz, Gustavo y Orozco, Adriana (2007) *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Quintero, Marieta; Luna, María Teresa; Ospina, María Camila y Patiño, Jhoana (2012) *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflictos armados*, Buenos Aires, Clacso, Universidad de Manizales, CINDES

Arendt, Hannah (2005) *Sobre la violencia*, Madrid, Alianza editorial

Azaola, Elena (2008) *Crimen, castigo y violencias en México*, México, Ciesas, Flacso

Baudrillard, Jean y Morin, Edgar (2004) *La violencia del mundo*, Barcelona, Paidós

Bourgois, Philippe (2005) *Más allá de una pornografía de la violencia*. Lecciones desde El Salvador. En Ferrandix, F.; Feixa y Carles, (Eds.) *Jóvenes sin Tregua. Culturas y políticas de la violencia*, Barcelona, Antropos.

Brantmeier, Edward (2013) Toward a critical peace education for sustainability, *Journal of Peace Education*, 10(3), pp. 242-258. DOI: [10.1080/17400201.2013.862920](https://doi.org/10.1080/17400201.2013.862920)

Brown, William y Hamburger, Michael (2012) Organizing for sustainability, *New Directions for Student Services*, 137, pp. 83-96. DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.20016>

Camodeca, Marina; Baiocco, Roberto y Posa, Ortensia (2018) Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual

orientation, *European Journal of Developmental Psychology*. DOI: [10.1080/17405629.2018.1466699](https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1466699)

Carra, Cecile y Mabilon-Bonfils, Béatrice (2012) *Violences à l'école normes et professionnalités en questions*, Francia, Artois Presses Université.

Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad (2008) Informe internacional sobre la prevención de la criminalidad y la seguridad cotidiana: tendencias y perspectivas. [En línea] http://www.crime-prevention-intl.org/uploads/media/pub_203_1.pdf [Consultado en febrero 2020]

Collazo, Leslie y Geli, Anna (2017) Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema, *Revista iberoamericana de educación*, 73, pp. 131-154. [En línea] <https://rieoei.org/historico/documentos/rie73a06.pdf> [Consultado en febrero 2020]

Colmenares, Ana Mercedes y Ma, Lourdes (2008) La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y la transformación de realidades y prácticas socio-educativas, *Laurus*, 14(27), pp. 96-114. [En línea] <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf> [Consultado en febrero 2020]

Dawson Collegue (31 de mayo de 2019) Food justice and sustainability in Montreal is on the table at Dawson College. [En línea] <https://www.dawsoncollege.qc.ca/> [Consultado en febrero 2020]

Debarbieux, Eric (2012) Las “buenas prácticas” ¿Son suficientes? Violencia escolar y cuestiones culturales. En Furlán, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI.

Di Leo, Pablo Francisco (2008) Violencia y escuelas: despliegue del problema. En Kornblit, A. (Coord) *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos.

Esplugues, José (2010) Concepto y tipos de violencia. En Esplugues, S., Gutiérrez, L., Martínez, Jose, y Vera, José Luis (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia*, Madrid, Siglo XXI, ICRS.

Ferrándiz, Francisco y Feixa, Carles (2004) Una mirada antropológica sobre las violencias, *Alteridades*, 14(27), pp. 159-174

Fragoso, Perla (2012) *A puro golpe. Malestares sociales y violencias en la sociedad contemporánea: la experiencia subjetiva de las violencias en la juventud cancenense*, Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Frias, Gisela (2015) El plantel educativo como instrumento para la sustentabilidad, *Pedagógica*, 3(2-3). Morelos: Universidad Pedagógica Nacional. [En línea] https://issuu.com/revistaupn/docs/vol.3_no.2y3_may_dic_2015 [Consultado en febrero 2020]

Frias, Gisela (2017, Octubre 30) Un reto hecho con ingredientes de esfuerzo, voluntad, propósito, valentía y confianza [Entrada de blog]. Sustainable Campuses. [En línea] <https://www.dawsoncollege.qc.ca/sustainable-campuses/sustainability-projects/un-reto-hecho-con-ingredientes-de-esfuerzo-voluntad-proposito-valentia-y-confianza/> [Consultado en febrero 2020]

Frias, Gisela y Hurtado, Margarita (Coord.) (2014) *Compartiendo Saberes para Crear Planteles Educativos Sustentables*. Cuernavaca: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (Canadá). [En línea] https://issuu.com/dawsoncollegeqcca/docs/planteles_sustentables_es [Consultado en febrero 2020]

Furlán, Alfredo., Pasillas, Miguel., Spitzer, Terry y Gómez, Antonio (comps.) (2010) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Buenos Aires, Noveduc.

Galtung, Johan (1969) Violence, Peace, and Peace Research, *Journal of Peace Research*, 6(3), pp. 167-191.

Galtung, Johan (2004) Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. Traducción del inglés por María Anabel Cañón, *Polylog. Foro para filosofía intercultural* 5. [En línea] <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm> [Consultado en febrero 2020]

Gaudio, Edgar., Meira-Carrea, Pablo y Martínez-Fernández, Cynthia (2015) Sustentabilidad y Universidad: Retos, ritos y posibles rutas, *Revista de La Educacion Superior*, 44(175), pp. 69-93. DOI: [10.1016/j.resu.2015.09.002](https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.09.002)

Gómez, Gabriel (2011) *Dónde habita la violencia: violencia doméstica y arquitectura*, Colima, Universidad de Colima, Red de Investigación Urbana A. C.

Gonçalves, Simone; Constantino, Patrícia y Quintes, Joviana (2010) *Impactos da violencia na escola. Um diálogo com professores*, Brasil, Editora Fiocruz.

González, Roberto (2011) *La violencia escolar. Una historia del presente*, México, UPN, Horizontes educativos.

González, Roberto y Rivera, Lucía (coord.) (2014) *La gestión de la violencia escolar*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez, Blanca Estela y Martínez, María Concepción (2010) El plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior, *Revista de la educación superior* XXXIX (2) (154), pp. 111-132.

Henry, Stuart (2000) What Is School Violence? An Integrated Definition, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, pp. 16-29.

Institute for Economics & Peace (2019) *Índice de Paz de México 2019: Identificar y medir los factores que impulsan la paz*.

Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (2019) *Manuales y Protocolos para la Seguridad y la Convivencia Escolar*. [En línea] https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/manual_convivencia_escolar_2019-compressed.pdf [Consultado en febrero 2020]

Menesini, Ersilia & Salmivalli, Christina (2017) Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), pp. 240-253, DOI: [10.1080/13548506.2017.1279740](https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740)

Montes, Luisa (2016) Simposio por la Paz: Restauración urbana día 1 [Entrada de blog]. Planteles Educativos Sustentables. [En línea] <https://www.dawsoncollege.qc.ca/sustainable-campuses/institutional-collaboration/simposio-por-la-paz-restauracion-urbana-dia-1-peace-symposium-for-peace-urban-restoration-day-1/> [Consultado en febrero 2020]

Moore, Sarah; Wilson, Jeffrey; Kelly-Richards, Sarah y Marston, Sallie (2015) School Gardens as Sites for Forging Progressive Socioecological Futures, *Annals of the Association of American Geographers*, 105(2), pp. 407-415, DOI: [10.1080/00045608.2014.985627](https://doi.org/10.1080/00045608.2014.985627)

Mulà Pons de Vall, Ingrid (2011) *Living and learning sustainability in higher education: constructing indicators of social learning*, Phd thesis, University of Gloucestershire.

Nador, Sue (2018, March 15) Garden of peace. Corporate Knights. [En línea] <https://www.corporateknights.com/channels/education/garden-of-peace-15210900/> [Consultado en febrero 2020]

Nambo, Juan; Giles, Verónica y Frias, Gisela (2016) Los jardines por la paz: Estrategias desde la escuela para gestionar y protestar contra la violencia en México, *1er Congreso nacional de estudios de los movimientos sociales*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana

Nambo, Juan; Rivero, Erika y Figueroa, Margarita (2015) Ambientes seguros para el aprendizaje en escuelas de tiempo completo del estado de Morelos. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 2(1), México, COMIE.

Nashiki, Antonio; Zurita, Úrsula; y López, Sergio (2013) *La violencia escolar en México*, Distrito Federal, Ediciones Cal y Arena; Universidad de Colima, Sistema Nacional de Educación a Distancia; Nexos Sociedad, Ciencia y Literatura.

Nieto, Luz María y Medellín, Pedro (2007) Medio ambiente y educación superior: implicaciones en las políticas públicas, *Revista de La Educación Superior*, XXXVI(142), pp. 31-42.

O' Malley, Brenda (2010) *Education under attack, a global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*, Paris, UNESCO.

Olweus, Dan (1998). *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford, UK, Blacwell Publishing.

Organización Mundial de la Salud (2003) Informe mundial sobre la violencia y la salud. [En línea] http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia_2003.htm [Consultado en febrero 2020]

Quezada, Ricardo (2011) La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: El caso de España, *Revista de Educación*, 355, pp. 109-133.

Reguillo, Rossana (2006) Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes. En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Rodríguez-Peralta, Lourdes; Nambo, Juan Salvador; y Aniceto-Vargas, Paula Flora (2015) Mathematics in the Classroom: Conceptual Cartography of Differential Calculus. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 7(2), pp. 47-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2015.0702.04>

Sandín, Mari Paz (2003) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones* (Primera ed.), Madrid, Mc. Graw Hill.

Saucedo, Claudia y Guzmán, Carlota (2018) La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), pp. 213-245. DOI: <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>

Savage, Emma; Tapics, Tara; Evarts, John; Wilson, Jeffrey y Tirone, Susan (2016) Experiential learning for sustainability leadership in higher education, *International Journal of Sustainability in Higher Education Article Information*. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2013-0132>

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2006) *Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad*, Distrito Federal, SEMARNAT.

Sposito, María (2003) *Iniciativas públicas de redução da violência escolar no brasil*, Brasil, Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

Tabares-dos-Santos, José (2009) *Los conflictos sociales en el espacio de la Escuela: formas, causas y prácticas de prevención de la violencia escolar*. Porto Alegre, Brasil. [En línea] http://www.convivencia.edu.uy/Conflictos%20sociales%20y%20Escuela_Jose%20Vicente%20Tavares-dos-Santos.pdf [Consultado en febrero 2020]

Tedesco, Juan (1996) Editorial *Perspectivas*, XXVI(98-2), pp. 241-246.

Tobón, Sergio (2013) *Evaluación de conceptos académicos con la cartografía conceptual*. Taller de la Corporación Universitaria CIFE. [En línea] http://issuu.com/cifeformacionporcompetencias/docs/sintesis_de_la_cartografia_concept [Consultado en febrero 2020]

Tobón, Sergio (2014) *Proyectos formativos: teoría y práctica*, México, Pearson.

Tobón, Sergio; González, Lourdes; Nambo, Juan y Vásquez, Juan (2015) Socioformación: Un estudio conceptual, *Paradigma*, XXXVI(1). ISSN: 1011-2251.

Too, Linda y Bajracharya, Bhishna (2015) Sustainable campus: engaging the community in sustainability, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), pp. 57-71. DOI: [10.1108/IJSHE-07-2013-0080](https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2013-0080)

UNESCO (2015) Not just hot air: Putting climate change education into practice [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233083e.pdf2> [Consultado en febrero 2020]

Veena, Das (2008) *Sujetos del dolor, agentes de dignidad*, Colombia, Universidad Nacional de Colombia.

Yañez, Susana; Uruburu, Ángel; Moreno, Ana y Lumbreras, Julio (2019) The sustainability report as an essential tool for the holistic and strategic vision of higher education institutions, *Journal of Cleaner Production*, 207, pp. 57-66. DOI: [10.1016/j.jclepro.2018.09.171](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.09.171)

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 04/03/2019 Aceptado: 09/02/2020

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Nambo de los Santos, Juan Salvador (2019). Cartografía de la violencia escolar: Experiencias de México y Canadá para gestionar la no violencia desde la sustentabilidad. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol.12 (2), 155-176.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

Juan Salvador Nambo de los Santos es Doctor en Educación. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores en México. Actualmente trabaja la línea de investigación: Socioformación y Educación para la ciudadanía global que vincula metodologías de trabajo para la atención de la violencia a través de la convivencia y la sustentabilidad. Autor de artículos y capítulos de libro sobre socioformación, políticas educativas, enseñanza de las ciencias, historia de la educación y metodología de la investigación. Actualmente se encuentra adscrito al Centro Universitario CIFE, a la Universidad Pedagógica Nacional y es socio fundador del Centro Morelense para el Desarrollo de la Ciencia S. C.

Veronica Giles Chávez es Doctora en Educación y Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Las principales contribuciones de investigación y académicas están enfocadas al estudio de profesores, estudiantes, éxito y fracaso escolar, enseñanza, aprendizaje y violencia escolar. Y en el área tecnológica la línea de investigación se enfoca en la optimización de sistemas para la educación y la gestión. Actualmente se encuentra adscrita al Centro Universitario CIFE y es socia fundadora del Centro Morelense para el Desarrollo de la Ciencia S. C.

Gisela Frias es docente e investigadora en el área de desarrollo sustentable. Sus estudios de licenciatura y maestría son en las disciplinas de Economía y Ciencia Política, con un doctorado en Geografía por la Universidad McGill. Es parte del Departamento de Geografía de Dawson College y participa activamente en diferentes programas de internacionalización. Su investigación tiene un enfoque metodológico aplicado y participativo con comunidades rurales e indígenas en América Latina. Es una de las fundadoras y coordinadoras del proyecto Planteles Educativos Sustentables.