

1. Sistematización de una experiencia de promoción de la cultura de paz en las escuelas de una zona escolar



CLARISA MARIELA CEBALLOS DUARTE*

FERNANDA INÉZ GARCÍA VÁZQUEZ**

MARTHA ELIZABETH OCHOA MORENO***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.01>

Resumen

La cultura de la paz es esencial para favorecer la solución no violenta de conflictos y propiciar una convivencia basada en el respeto de las diferencias. El objetivo es implementar una estrategia de intervención para fomentar una cultura de paz en las escuelas primarias de la zona a partir del diagnóstico socioeducativo, la contextualización curricular en el Programa Analítico y la gestión escolar colaborativa. Aborda la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) y se describen las etapas que la integran. Los participantes son un supervisor, 17 directores y dos asesores técnicos pedagógicos. Destaca los resultados antes, durante y después de la implementación de acciones para promover una cultura de paz. En las conclusiones se explican los principales hallazgos, así como la importancia de construir visiones compartidas en los centros escolares y de promover el diálogo pedagógico en las tareas de acompañamiento de la supervisión escolar.

Palabras clave: *cultura de paz, habilidades socioemocionales, formación situada.*

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora de institución de posgrado, Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9321-2111>

** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora del Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8668-2924> ; Correo electrónico: fernanda.garcia@itson.edu.mx

*** Licenciada en Educación Primaria. Especialista en Lengua, con Función de Asesoría Técnica Pedagógica. Supervisión escolar de educación primaria de la Secretaría de Educación y Cultura, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5104-9189>

Introducción

En México, hace menos de una década que se incorporaron al currículo formal (planes y programas de estudio) elementos para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas se definen como conductas, actitudes y características de la personalidad que favorecen el crecimiento y el desarrollo integral del individuo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). De modo que estas habilidades pueden influir en el aprendizaje de la convivencia de las niñas y niños en las escuelas, donde se reconozcan las semejanzas y se valoren las diferencias en un marco de respeto, comprensión y paz.

En el año 2019, en los principios de la más reciente reforma educativa, la Nueva Escuela Mexicana colocó la cultura de paz como un principio que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y el establecimiento de acuerdos para la solución no violenta de conflictos y la convivencia con base en el respeto a las diferencias (SEP, 2019). Lo anterior exige la transformación de la práctica educativa, orientada al fomento de actividades físicas, del desarrollo socioemocional y de una cultura de paz en las aulas.

En la actualidad, configurar procesos para una cultura de paz ha sido un ámbito de análisis en los Consejos Técnicos de Zona, que se llevan a cabo con directores, y en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de las escuelas. En esta instancia, los colectivos docentes se han dado a la tarea de contextualizar los contenidos del Programa Sintético del Plan de Estudios vigente en el país. Este programa mantiene un enfoque en los derechos humanos, en el que destaca el derecho de las niñas y los niños a vivir una vida libre de violencia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2020).

La cultura de paz se encuentra relacionada con la convivencia favorable y con el desarrollo de aspectos socioemocionales en las relaciones interpersonales. Lo anterior representa un desafío en los centros escolares, ya que la mayoría de las prácticas educativas favorecen la convivencia y las relaciones interpersonales, sin embargo, existen casos específicos sobre acoso, violencia y discriminación entre estudiantes. (López y Guaimaro, 2014)

La supervisión escolar, en este sentido, tiene entre sus funciones contribuir a la construcción de relaciones colaborativas entre las escuelas y la comunidad (SEP, 2025). Es importante identificar y visibilizar las quejas y denuncias interpuestas por miembros de la comunidad escolar (familias, estudiantes o docentes) en un plazo determinado, ya que “uno de los grandes obstáculos a la convivencia es la violencia” (Bisquerra, 2008, p. 12).

El punto de partida fue el diagnóstico socioeducativo de la supervisión escolar, la contextualización de contenidos en el programa analítico para la atención del currículo y la elaboración de un programa de mejora continua para establecer acciones de gestión escolar en el ámbito de la convivencia comunitaria, y definir responsables de los esfuerzos compartidos para el desarrollo de los estudiantes.

Este trabajo se desarrolló en una zona escolar que cuenta con escuelas primarias adscritas ubicadas en el casco urbano y, aunque los contextos son distintos, guardan semejanzas entre sí. Las comunidades poseen características, problemas y saberes que las distinguen. Por lo tanto, la escuela no puede desvincularse del entorno en el que se encuentra (Troncoso, 2022).

La pertinencia de este trabajo se enmarca en el enfoque integral educativo que comprende a la educación emocional durante la etapa educativa de las personas para que puedan estar y sentirse bien consigo mismos y en su entorno social (Bisquerra, 2005); de tal manera, que “se puede afirmar que la educación para la convivencia, la prevención de la violencia y la educación socioemocional constituyen un mismo marco de referencia” (Bisquerra, 2008, p. 12). Trabajar con estos procesos es una decisión consensuada en las sesiones de CTE para dar sentido a la cultura de la paz en las comunidades escolares.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo realizar un diagnóstico socioeducativo con el fin de implementar una estrategia de intervención de gestión colaborativa para fomentar una cultura de paz en las escuelas primarias de la zona escolar.

Método

Este estudio es de carácter cualitativo, la metodología es la Investigación-Acción Participativa (IAP) porque responde a un enfoque contextualizado y reflexivo donde las y los profesores toman el rol de investigadores y agentes transformadores de su propia práctica; los participantes conforman un grupo social con características similares en su organización, ya que cumplen con el requisito de pertenecer a una misma población, es decir, a una zona escolar, así como las funciones de asesoría, acompañamiento y de dirección. La IAP se plantea desde tres perspectivas: epistemológica, pues quienes participan aprenden a aprender, a investigar y a valorar lo que se investiga y, por último, a comprender su papel en la transformación como protagonistas en los procesos de cambio (Balcázar, 2003).

Participantes

El trabajo se realizó en la zona escolar número 22 del sistema estatal, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. Los participantes fueron 17 directores: 8 de escuelas públicas; de estas, cuatro brindan el servicio en el turno matutino (T1), la otra mitad en el turno vespertino (T2), y nueve escuelas pertenecen al Sistema Privado (SP). El equipo de supervisión está compuesto por un supervisor y dos Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP).

Instrumentos

Diagnóstico socioeducativo

Se realizó un diagnóstico socioeducativo con carácter participativo, cuya función fue identificar problemáticas, necesidades, intereses y saberes de estudiantes y agentes educativos, con el fin de obtener una lectura de la realidad propia de las escuelas y, con ello, establecer objetivos y metas en colectivo en busca de soluciones.

Guía de observación

Se realizó una guía de observación de acompañamiento pedagógico compuesta por seis ámbitos: lectura de la realidad, plano didáctico, proceso de mejora continua, acciones de seguimiento, evaluación y evidencias de trabajo con los alumnos; estos ámbitos, a su vez, contienen actividad guía para la observación con un valor respecto a tres escalas: nivel esperado, en proceso y sin evidencia.

Cuestionario

El tercer instrumento fue un cuestionario aplicado al final del ciclo escolar para recabar las opiniones y valoraciones de los sujetos participantes. En el cuestionario se preguntó acerca de la cantidad de quejas interpuestas por padre, madre o tutor relacionadas con conflictos o actos de violencia, el tipo de violencia escolar al que se referían las quejas, el grado escolar donde se presentaban y en cuántas ocasiones la escuela activó el Protocolo de Actuación para la Prevención, Atención y Erradicación de la Violencia en las Escuelas. Finalmente, se preguntó sobre las acciones más eficaces implementadas por la escuela para proteger la integridad física y psicológica de las y los estudiantes.

Procedimiento

La IAP consta de un proceso realizado en un ciclo escolar, compuesto por tres etapas: Diagnóstico, Programación, Conclusiones y Propuestas, como proponen Espinosa y Zamora (2002). Antes del diagnóstico, se encuentra una etapa previa denominada preinvestigación.

Etapas de preinvestigación

Esta fase se llevó a cabo en la fase intensiva de CTZ con los directivos tanto de escuelas públicas como privadas, se promovió el papel de la figura directiva y de supervisión como agentes clave para la mejora continua de la

educación y el papel protagónico en las instituciones educativas; se realizó una revisión de los síntomas a partir de ámbitos, los cuales se analizaron en torno a contextos regional, nacional e internacional. Cada director, con base en el conocimiento de las escuelas a su cargo, sugirió algunos ámbitos, sin embargo, de manera unánime y por su relevancia, se eligió el de la convivencia comunitaria.

Etapas Diagnóstico

El diagnóstico llevado a cabo tiene la característica de ser participativo, porque fue elaborado con las aportaciones de cada agente educativo participante en la modalidad de Consejo Técnico que le corresponde, se busca mediante este proceso recabar información acerca de los problemas que experimenta la comunidad, por lo anterior, el diagnóstico representa una visión del contexto que se puede considerar sistémica (Lamus-García y Lamus-García, 2021), para buscar soluciones y la mejora de los procesos hacia una cultura de paz.

La metodología que usaron los directores para sistematizar los resultados de su diagnóstico socioeducativo fue la narrativa, la cual se caracteriza por la subjetividad, en donde el autor que representa la figura del director es el escritor, por lo que al describir su práctica, es probable que sus colegas o el colectivo se identifiquen con la situación o situaciones plasmadas en el texto, lo que favorece el diálogo, el intercambio de ideas y la reflexión entre las y los maestros (Anijovich y Capelletti, 2018).

Análisis de las narrativas de diagnóstico

La revisión sistemática de las narrativas se realizó con el fin de identificar las problemáticas que requieren atención. Se hizo énfasis en el conocimiento contextual del territorio y en el acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y asociativos.

Resultados

A continuación, se presentan fragmentos de las narrativas del diagnóstico socioeducativo y participativo (ver tabla 1).

Tabla 1. *Fragmentos del diagnóstico socioeducativo y participativo*

<i>Escuelas</i>	<i>Fragmentos del diagnóstico socioeducativo</i>
Escuela 1	Se presentan casos de alumnos de grado superior que agreden física o verbalmente a los más pequeños. Requiere reforzar el aspecto socioemocional.
Escuela 2	En una encuesta aplicada a la comunidad escolar, se identificaron problemáticas en el entorno, como el vandalismo y las adicciones y, en la escuela, el incumplimiento de las normas de convivencia escolar.
Escuela 3	En mi plantel hay un ambiente de respeto, donde las acciones de bullying y las faltas de respeto son escasas. Se actúa pronto según los protocolos.
Escuela 4	Sobre relaciones interpersonales, los alumnos identifican con quienes “no pueden juntarse” o “sentarse cerca”, ya que en grados anteriores han tenido conflictos y han intervenido las madres de familia, sin llegar a un acuerdo común. De tal forma, existe resentimiento entre ellos.
Escuela 5	Hace falta incluir a todos los alumnos en el trabajo colaborativo de aprendizaje, ya que hay alumnos que no quieren a otros en sus equipos, lo que constituye una problemática de carácter emocional, pues se les dificulta compartir y trabajar de manera colaborativa.
Escuela 6	Las relaciones entre los estudiantes son de compañerismo, amistad, convivencia, en ocasiones se presentan conflictos o diferencias entre ellos debido a discrepancias o incumplimiento a los acuerdos establecidos en las normas de convivencia sana de la escuela.
Escuela 7	En la escuela, un objetivo es crear una institución educativa en la que todos los agentes que la conforman se relacionen de manera sana y pacífica, mediante protocolos de prevención de la violencia.
Escuela 8	En el plantel se han presentado quejas por parte de las familias como, por ejemplo, que algunos de sus compañeros le dijeron palabras ofensivas a su hijo, sin llegar a la violencia.
Escuela 9	La regularidad de las quejas dentro del plantel se debe principalmente a juegos bruscos durante la hora de recreo. Surgió un reporte de expresiones negativas en redes sociales.
Escuela 10	En el ámbito de las habilidades socioemocionales, se busca reducir el índice de casos relacionados con este concepto, a partir de un programa especial basado en valores éticos universales.
Escuela 11	La institución se compromete a implementar un plan de prevención de la violencia escolar, fomentando un ambiente seguro y saludable para todos los integrantes de la comunidad educativa.
Escuela 12	Una necesidad es que las y los profesores se apropien del documento “Protocolo de actuación para la prevención y atención y erradicación a la violencia en caso de manifestaciones de violencia”.
Escuela 13	Se presentaron quejas de alumnos que molestaban verbalmente a otros alumnos, padres de familia que no respetan el área de vialidad en el colegio. Es fundamental promover la cultura de paz, la no violencia, las habilidades socioemocionales, el autocuidado y el cuidado de los demás.
Escuela 15	En la escuela no se han presentado actos de violencia, pero sí casos de alumnos con dificultades para seguir instrucciones o reglas de convivencia, así como situaciones de impulsividad.
Escuela 16	En nuestra escuela se cuenta con un protocolo a la vista de todos para prevenir la violencia o denunciar acciones entre estudiantes que los hagan sentir mal, ya sea por violencia física o verbal.
Escuela 17	En la institución, las niñas y los niños se respetan, aunque en ocasiones se presentan reacciones de enojo o de llanto ante alguna situación que los frustra y se llega a romper la armonía.

Jerarquización de los problemas

Con estos fragmentos, se elaboró una matriz de jerarquización de los problemas (ver tabla 2), con base en criterios 1 y criterios 2. En el primero, el valor de 2 se le otorgó a la situación con una prioridad alta de atención por su periodicidad, relevancia y posibilidades de solución; el 1 a prioridad media por una periodicidad menor a tres incidencias, y 0 cuando no existe urgencia de atención por no presentarse en las narrativas la incidencia. Para el segundo criterio, los valores fueron: 2, si las escuelas expresaron motivación para la solución y radio de acción, el 1 cuando expresaron medianamente motivación y el 0 cuando no expresaron en sus narrativas motivación ni radio de acción. En la estrategia de jerarquización de problemas, Espinosa y Zamora (2002) establecen que el proceso de identificación y jerarquización facilita su priorización según criterios previamente definidos.

Tabla 1.2. Matriz de jerarquización de problemas

<i>Situaciones problemáticas</i>	<i>Criterios 1</i>				<i>Criterios 2</i>			<i>Incidencias subtotal 1 x 2</i>
	<i>PDE</i>	<i>REL</i>	<i>PDS</i>	<i>Subtotal 1</i>	<i>MAS</i>	<i>RDA</i>	<i>Subtotal 2</i>	
Agresiones físicas y verbales	2	2	2	6	2	2	4	24
Incumplimiento a normas de convivencia	2	2	2	6	2	1	3	18
Conflictos ocasionales	1	0	2	3	2	2	4	12
Dificultades para socializar	2	2	2	5	2	2	4	24
Ciberacoso	1	1	2	4	1	1	2	8
Total	8	7	2	25	9	8	17	86

Nota: PDE = periodicidad de la experiencia; REL = relevancia; PDS = Posibilidad de solución; MAS = Motivación para la solución; RDA = Radio de acción.

Una vez que se contabilizaron las incidencias y su periodicidad en la matriz de jerarquización, se ordenaron de mayor a menor incidencia, quedando como prioridad tres situaciones problemáticas: a) atención a agresiones físicas y verbales; b) dificultades para socializar, y c) incumplimiento de normas de convivencia.

Etapas de programación

En CTZ, con base en los resultados del diagnóstico socioeducativo y los resultados de la problematización, se realizó la programación de acciones participativas bajo la premisa del autocuidado y del cuidado de todos; comprendió la colaboración en: acciones de formación convocadas por el área educativa, visitas de acompañamiento y orientación pedagógica a los docentes y la implementación de un consejo técnico escolar participativo entre las escuelas con el apoyo de directivos, ATP y profesores para un aprendizaje entre pares al intercambiar experiencias respecto a: 1) Lectura de la realidad, 2) Plano didáctico, 3) Proceso de mejora continua, 4) Acciones de seguimiento, 5) Evaluación y 6) Evidencias de trabajo con los alumnos.

En esta etapa es importante entregar un informe de avances. Por ello, primero se informó a los directores sobre los resultados de los análisis de las narrativas y del instrumento de visitas de acompañamiento. En cuanto a la participación en acciones de formación convocadas por la autoridad educativa estatal, se logró un 90% de participación entre los directores de la zona (Espinosa y Zamora, 2002).

En las acciones de formación convocadas por la supervisión de la zona escolar, se contó con el 100% de participación de los directores de las escuelas en el espacio del Consejo Técnico de Zona y en la reunión extraordinaria para examinar el fichero de actividades para promover una cultura de paz en y desde nuestra escuela para el desarrollo de competencias *socioemocionales*, y después para diseñar el plan escolar de prevención de la violencia.

En lo que respecta a las visitas de acompañamiento y orientación pedagógica a los docentes, el 95% de los docentes adscritos en las escuelas primarias de la zona pudo contar con una visita de supervisión a cargo de la supervisora y dos ATP con la coordinación de la autoridad escolar donde las y los profesores recibieron retroalimentación verbal y escrita.

Etapas de conclusiones y propuestas

Para esta etapa, se planificó el Consejo Técnico Escolar participativo entre las escuelas; se establecieron los espacios y los mecanismos para orientar

oportunamente a las y los profesores en general sobre esta modalidad de CTE y, en lo individual, a los docentes, directores y ATP que participaron como ponentes de experiencias exitosas y como moderadores, respectivamente.

En el espacio de CTE, la supervisora y los ATP de la zona otorgaron un segundo informe para comunicar a las y los profesores los resultados de las visitas de acompañamiento y orientación pedagógica, que fueron evidencia observable y valorable del trabajo profesional de los docentes en las escuelas, donde los mayores logros que se comunicaron fueron los siguientes: El 60% de las y los docentes cumplieron con los criterios en su totalidad y se ubicaron en la categoría de nivel esperado; el 30% se encuentra en proceso y no mostró evidencia de haber llevado a cabo prácticas relacionadas con la convivencia, con la prevención de la violencia y el desarrollo de habilidades socioemocionales para una cultura de paz, y el 10% no mostró evidencia debido a que no asistieron el día de la visita por algún tipo de licencia.

En el CTE entre escuelas, mediante el diálogo, al ver los porcentajes de alcance, se logró reflexionar en colectivo sobre la importancia de que todos los profesores participen con la misma intensidad y profesionalismo en el tratamiento de temas para el desarrollo de una cultura de paz en el marco de una educación basada en derechos, no solo para que no haya diferencias, sino para lograr una buena educación, integral y participativa.

Al finalizar el ciclo escolar, cuando concluyó el periodo de implementación, los directores respondieron un cuestionario con preguntas relacionadas con el número de quejas o actos de violencia registrados en las instituciones, y un ítem de pregunta abierta para conocer su valoración u opinión.

En la pregunta uno se pidió señalar la cantidad de quejas interpuestas por padre, madre o tutor relacionadas con conflictos o actos de violencia, donde el informe establece que el 62.5% de las escuelas tuvieron de una a cinco quejas, el 12.5% de seis a diez quejas, y el 25% cero quejas en el ciclo escolar.

En la pregunta dos, ¿a qué tipo de violencia escolar se referían las quejas? El 50% respondió que estaban relacionadas con acoso escolar, el 18.8% con maltrato escolar y el 18.8% no presentó queja de ningún tipo.

En la pregunta tres, ¿en qué fases de la organización curricular se registraron mayormente las quejas relacionadas con la violencia? El 43.8% de las

respuestas manifestaron que las quejas de padres, madres o tutores se dieron con mayor frecuencia 5° y 6° grado de primaria, el 18.3% mencionaron quejas en 3° y 4° y en los dos primeros grados de primaria, se presentó un porcentaje de 6.3%, mientras que el 31.3% restante respondió que si hubo quejas, pero no estaban relacionadas con la violencia.

En la pregunta cuatro, ¿en cuántas ocasiones la escuela activó protocolos de actuación para la prevención, atención y erradicación de la violencia en las escuelas del estado de Sonora ante quejas o señalamientos relacionados con violencia escolar?, el 56.3% de los directores respondieron que, de una a cinco ocasiones, el 37.5% cero ocasiones y el 6.3% una ocasión.

La pregunta cinco abierta: Entre las acciones implementadas por la escuela para cuidar la integridad física y psicológica de las y los estudiantes, ¿cuáles fueron las más eficaces? Las respuestas fueron: a) El uso del fichero “Para promover una cultura de paz en y desde nuestra escuela”; b) Acciones de prevención de la violencia y de los accidentes en la escuela, mediante el uso de protocolos. c) La comunicación directa con los padres de familia. d) El diseño de proyectos escolares orientados a entornos escolares libres de violencia, en colaboración con el personal de USAER (Unidad de Apoyo a la Escuela Regular). e) Pláticas para estudiantes y familias, con el apoyo de especialistas. f) El empleo de la bitácora como instrumento de registro. g) Las guardias durante el recreo, y h) la generación de mecanismos en la hora de entrada y de salida para coadyuvar en la seguridad de los estudiantes y familias.

Discusión y conclusiones

A través de esta Investigación Acción Participativa, se logró comprender la importancia de sistematizar la información en las narrativas del diagnóstico de las escuelas en torno al análisis de manifestaciones de violencia, ya que las narrativas dieron voz a los docentes y directores a través del relato acerca de experiencias significativas relacionadas con estas situaciones, y con ello, en colectivo trazar la ruta que permitiera la implementación de acciones para promover la cultura de paz en las escuelas mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Los temas que surgieron del análisis fueron: la prevención de la violencia, la promoción de la cultura de paz, la bitácora como instrumento de registro de situaciones relevantes, la necesidad de crear mecanismos de seguridad en las escuelas, el acompañamiento de la supervisión como acción pedagógica, coordinar esfuerzos y procesos con los directores y con los profesores, con estos últimos destaca la importancia de construir visiones compartidas y la necesidad de comunicación y de participación en los acuerdos para prevenir la violencia, favorecer el aprendizaje de la convivencia y por ende, transformar la escuela en una cultura de paz.

El análisis exhaustivo de las narrativas y la jerarquización de problemas permitió atender el enfoque preventivo de la violencia mediante el diálogo participativo, el consenso y la toma de decisiones, primero en Consejo Técnico de Zona y posteriormente en Consejo Técnico Escolar, es decir, el SAAE trabajó de manera colaborativa con los directores y posteriormente con las y los profesores impulsando un acompañamiento horizontal, reflexivo e integral.

Se exploró y se puso en práctica una serie de fichas que buscan favorecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, se hicieron visitas de acompañamiento a los profesores, ya que como establece el Diario Oficial de la Federación (DOF), esta acción de carácter pedagógico implica asistir a las escuelas para obtener información sobre los aprendizajes que va desarrollando el alumnado y con ello tomar nuevas decisiones que contribuyan a la mejora del trabajo docente a través de un diálogo profesional (DOF, 2024). Al igual que estudios previos (Hermosilla, 2024; Santamaría-Villar et al., 2021), el presente trabajo resalta la importancia de la enseñanza de habilidades socioemocionales en los estudiantes de primaria, con el fin de disminuir de las conductas agresivas y mediante esto contribuir a la generación de una cultura de paz.

Es importante señalar que se trabajó de manera coordinada con el área educativa en lo que concierne a la formación continua, que en este caso se centró, ya que tanto los temas relacionados con la prevención de la violencia como su abordaje se realizaron con supervisores, directores, maestros y estudiantes, y algunas escuelas involucraron a las familias. Para Messina et al. (2021), la formación situada es tal porque valora el hecho de compartir saberes en colectivo, impulsa la transformación de la práctica educativa

partiendo de las necesidades identificadas, promueve la reflexión, la sistematización de la experiencia y la crítica.

Desde la perspectiva de la supervisión escolar, también son destacables los intercambios de experiencias, la confianza, la reflexión y el diálogo pedagógico, al mostrar cercanía con los agentes educativos de los centros escolares. Si bien, los profesores muestran preferencia a realizar en sus centros de trabajo el CTE, convocarlos a una sede distinta requiere una logística especial y esfuerzos coordinados con el personal educativo, no obstante, este tipo de encuentros fortalece a los profesores al aprender con sus pares.

Se recomienda profundizar en los factores asociados tanto a la reducción de las diversas manifestaciones de violencia escolar como a la promoción de una cultura de paz, por ejemplo, en el papel que desempeñan las familias y las comunidades. Asimismo, se sugiere diseñar programas de intervención socioemocional que involucren a toda la comunidad escolar y evaluarlos a mediano y largo plazo, con el propósito de valorar sus resultados de forma más integral y efectiva.

En conclusión, configurar procesos encaminados a una cultura de paz en las escuelas requiere de la participación activa de las comunidades educativas. Asimismo, “las nuevas iniciativas dependen invariablemente en gran medida de la medida en que las distintas partes de una comunidad escolar sientan genuinamente que trabajan por objetivos comunes” (Toikka y Tarnanen, 2024, p. 309).

El criterio integral de la educación planteado en la Carta Magna, instruye a personal docente con funciones de supervisión, dirección y maestros a un compromiso individual y colectivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo de capacidades de las y los estudiantes que trascienda a la escuela e impacte en la comunidad como promotores de una cultura de paz, donde la mejora sea progresiva en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan la autorregulación, el autocuidado y el cuidado de los demás.

Referencias

- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, (28), 74-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Diario Oficial de la Federación. (8 de abril de 2024). *ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0
- Espinosa, G., y Zamora, A. (2002). *Diagnóstico socioeducativo* [Tesis de licenciatura, Instituto Hidalguense de Educación, Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo]. UPN Morelos.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *A Generation to Protect: Monitoring Violence, Exploitation and Abuse of Children Within the SDG Framework*. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/a-generation-to-protect/>
- Hermosilla, A. L. (2024). *Youth protagonism: Promoting a Culture of Peace at School Through Socio-Emotional Development*. *European Journal of Teaching and Education*, 6(4), 1-14. <https://doi.org/10.33422/ejte.v6i4.1307>
- Lamus-García, T., y Lamus-García, R. (2021). El diagnóstico comunitario en la investigación acción. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231783>
- López, G., y Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal de Ciencias Sociales*, (2), 1-15. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i2.255>
- Messina, G., González, J., y Cervantes, J. (noviembre de 2021). *La formación situada: huellas de una experiencia* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1062.pdf>
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo e659348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria* [Estudio teórico-conceptual]. Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-09-17.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

- (2025). *Funciones del supervisor escolar*. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/GUIAS/Guia_Supervision_EB.pdf
- Toikka, T., y Tarnanen, M. (2024). Una visión compartida para una escuela: Desarrollo de una comunidad de aprendizaje. *Educational Research*, 66(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2361412>
- Troncoso, A. J. L. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia COVID-19. *Cuadernos de Neuropsicología*, 16(1), 94-99. <https://www.scielo.cl/pdf/cnps/v16n1/0718-4123-cnps-16-01-94.pdf>