

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y CONVIVENCIA SIN VIOLENCIA. UNA PROPUESTA EN EL NIVEL BÁSICO DESDE LA TERAPIA NARRATIVA

Education for peace and coexistence without violence.
A proposal at the basic level from Narrative Therapy

María Teresa Prieto Quezada

Universidad de Guadalajara, México

MARÍA TERESA PRIETO QUEZADA

DRA. EN EDUCACIÓN POR LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. PROFESORA INVESTIGADORA DE LA MISMA UNIVERSIDAD MATERESAPRIETO@CUCEA.UDG.MX. ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3299-2927](https://orcid.org/0000-0002-3299-2927)

RESUMEN

Este artículo contribuye a las investigaciones y propuestas de intervención cualitativas para mejorar la convivencia y fomentar la paz a través de una metodología emergente que muestra la terapia narrativa. Se partió de un diagnóstico realizado en una escuela primaria de la ciudad de Guadalajara (Jalisco) que cuenta con 340 alumnos, entre 6 y 12 años, donde se evidencia la violencia en dicho plantel, detectada mediante estadística simple, narrativas y dibujos. Efectuamos una propuesta de intervención a partir de un modelo que sugiere la terapia narrativa, denominado “el árbol de la vida”, que permitió a niñas y niños tomar un sentido de pertenencia al convivir en paz, manifestando experiencias pedagógicas que promuevan el concepto de comunidad educativa incluyente con valores humanos y esperanzadora, tan necesaria en estos tiempos. El objetivo de esta investigación fue dar cuenta de que educar para la paz y la convivencia es una construcción que se realiza en nuestra vida cotidiana y que la escuela es un espacio ideal para tomar conciencia cultivar y crear desde temprana edad una sociedad constructora de culturas de paz.

PALABRAS CLAVE: convivencia en paz, escuela, niñas, niños, terapia narrativa.

ABSTRACT

This article supports qualitative research and intervention proposals to improve coexistence and promote peace through an emerging methodology that shows narrative therapy. It was based on a diagnosis made in a primary school in the city of Guadalajara, Jalisco, which has 340 students, between 6 and 12 years old, where violence is evidenced in said campus, detected through simple statistics, narratives and drawings. We made an intervention proposal based on a model that suggests narrative therapy called "the tree of life" that allowed girls and boys to take a sense of belonging by living together in peace, manifesting pedagogical experiences that promote the concept of an inclusive educational community with human and hopeful values, so necessary in these times. The objective of this research was to realize that educating for peace and coexistence is a construction that takes place in our daily lives and that the school is an ideal space, to become aware of cultivating and creating from an early age, a construction society of cultures of peace.

KEYWORDS: *coexistence in peace, school, girls, boys, narrative therapy.*

INTRODUCCIÓN

Frente a los escenarios actuales de violencia e incertidumbre de salud, económica, política y social, amplificada por la pandemia COVID-19, hoy más que nunca se apuesta a la educación como una vía para atender los problemas sociales y de salud que se están presentando de manera caótica y desbordada. Estas condiciones reales nos humanizan, porque en estos momentos es todo aquello con lo que tenemos que convivir y nos permite reconocernos a las personas como actores dentro de procesos ligados a la incertidumbre de la complejidad humana y reconocer prácticas y esfuerzos que se están haciendo en pro de la paz.

En este artículo pretendemos contribuir en el ejercicio de propuestas de intervención que aporten al fortalecimiento de las habilidades pedagógicas y didácticas de los docentes y cuenten con herramientas para diagnosticar, prevenir e implementar acciones en el aula, en su contexto escolar, y con ello favorecer ambientes fundados en el diálogo, el respeto, la reciprocidad, la tolerancia, y el mejoramiento continuo de la convivencia en paz en general y las relaciones solidarias, fortaleciendo las comunidades escolares, habilitándolas para que puedan cuidar sus propios ambientes de aprendizaje y asignar la responsabilidad escolar en aquellos niveles de gobierno en donde puedan llevarse a cabo de manera más efectivas dichas propuestas, iniciativas y políticas públicas que promuevan una cultura de paz. Esto requiere de un análisis especial por los múltiples valores y representaciones cotidianas que se presentan en su contexto, condiciones familiares, sociales y económicas que intervienen en la conformación de historias de vida.

Cuando hablamos de convivencia en paz, se está señalando una práctica cotidiana de seres humanos que tratan de vivir con respeto a sí mismo y al otro, donde sean fundamentales los valores de equidad, inclusión, corresponsabilidad y ser parte de un todo cooperativo, sin perder su identidad y dignidad. Sostiene Díaz (2014) que “la escuela es un territorio de paz imperfecta. donde se “cuajan” interacciones mediadas por prácticas pacíficas...De esta manera los sujetos escolares colocan a prueba diariamente sus capacidades para la paz” (p.)

Partiendo de que la paz está en continua construcción, iniciamos esta incursión indagatoria con niñas y niños de nivel básico en la que nos preguntamos ¿cómo los niños pueden convivir en paz en espacios escolares? ¿La Terapia Narrativa coadyuva en la construcción de una cultura de paz en la escuela?

Partiendo de que la violencia y la paz conviven en la misma sociedad y en el mismo entorno escolar, es pertinente realizar una propuesta de vivencia de los valores que los derechos humanos nos ofrecen y mejora de la convivencia escolar y la solución de violencias en paz (Mestre, 2007).

El proyecto se dividió en dos fases. La primera fue la aplicación de un diagnóstico sobre el contexto de violencia entre pares que se vivía dentro de la escuela. Los hallazgos encontrados nos permitieron una oportunidad para intervenir en este plantel escolar, haciendo una propuesta adecuada al contexto específico de este centro para que los propios niños y niñas en particular tomaran la voz y expresaran, opinaran, dialogaran e hicieran propuestas de actuación a favor de la paz en su propia comunidad educativa.

Esta investigación considera como una premisa pertinente para las reflexiones los postulados de Muñoz (2000) sobre la paz imperfecta y los cuatro pilares del conocimiento humano (Delors, 1996), que cobran vigencia y valor en estos momentos de pandemia en la mirada educativa: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos implican el dominio de habilidades básicas del ser humano, pero, a la vez, la formación de condiciones socioculturales y condiciones psicológicas que permiten nuevos intercambios e interrogantes que transformarían el mundo, el hombre y el conocimiento mismo. Se parte del reconocimiento de que los nuevos contextos mundiales, fundamentalmente la globalización y la apertura a la diversidad, generan retos para la educación en tiempos de pandemia.

Las premisas de esta investigación se centran en la necesidad de recuperar al sujeto desde la educación como eje de la posibilidad de un mundo mejor, buscando una paz imperfecta, porque a pesar de las propuestas que tengamos de convivir en paz, siempre van a

convivir los conflictos y algunas formas de violencia. Como señala Muñoz (2000), siempre se va a buscar el máximo de paz posible de acuerdo con las condiciones sociales y personales con las que convivimos. Así, valen todas las experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente.

Al reconocer la dignidad humana nos encontramos en el corazón del aprendizaje de niñas y niños, y puede verse, por lo tanto, como el pilar fundamental de la educación “aprender a vivir juntos” desarrollando una comprensión, respeto y reconocer emociones. Desde variadas miradas teóricas y estudios empíricos, como enfatiza Díaz (2004), se reconoce la importancia de las emociones en el cultivo de la paz y la transformación pacífica de conflictos (Vinyamata, 2010; Moreno, 2010; Caballero, 2010; Comins, 2009; Chaux, Lleras & Velásquez, 2004; Jares, 1999).

¿Qué induce a las personas a implementar proyectos comunes o a gestionar conflictos inevitables en una manera inteligente y en paz? Como lo señaló la Declaración de Sevilla precedente del Congreso Internacional de la Unesco por la paz en la mente de los hombres en Yamusukro, corazón del África (1989), donde se fomentó la cultura de paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.

CONVIVENCIA Y PAZ, CONCEPTOS Y PRÁCTICAS EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE

Consideramos que es oportuno ante el concepto y prácticas de convivencia y paz a partir de una noción aproximada a la experiencia y considerar los significados que los actores van configurando en procesos de interacción e intercambio en contextos de diversas naturalezas, en los que se producen sentidos de aprendizaje afectivos y emocionales, que pueden ser intervenidos de manera pertinente y efectiva, desde la metodología que propone la terapia narrativa como un recurso pedagógico, promotor de solidaridad, inclusión, derechos humanos y convivencia en paz.

Fierro y Carbajal (2019) en una exploración del concepto convivencia y paz describen que este ha sido un tema emergente dentro del estado del conocimiento en México y que hasta hace pocos años empezó a ser foco de atención y estudio de investigadores, sus significados han sido variopintos y multirreferenciales, ya incorporado en el Programa Nacional de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación Pública de México (PNCE), vigente a la fecha y que tiene como propósito “impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica” (Sep., 2017), en el que manifiesta que convivir supone una relación social que va más allá de la mera “coexistencia” entre las personas, ya que implica la realización práctica de ciertos comportamientos en cuanto a respeto mutuo, a cooperación voluntaria y a compartir responsabilidades (Martínez, 2004), donde los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir en paz con las y los demás (Carretero, 2008) e implica la formación para la competencia social, afectiva y emocional considerando lo interpersonal como lo grupal.

Un referente importante que le confiere contexto a esta investigación fue la consulta nacional infantil realizada en noviembre de 2018 y publicada en 2019 por el Instituto Federal Electoral (INE) en México, que abordó temas referentes a las percepciones que tienen las niñas y niños de Jalisco sobre fenómenos de violencia, entre otros aspectos. En esta consulta, los espacios en que niñas y niños perciben más seguridad son el hogar y la escuela, que es donde manifestaron se sienten resguardados y cuidados. En el caso de seguridad, la familia es la institución que más confianza genera, en particular para el grupo de 10 a 13 años. Es importante resaltar el caso de las niñas y niños de 6 y 9 años; el 14.9 % señaló que confía poco en las amistades, lo cual implica la necesidad del fortalecimiento en la creación de significados que mejoren, vinculen y favorezcan la empatía entre iguales. En una anterior encuesta de 2015, aplicada en México, el INE detectó que el 9 % de los niños que fueron consultados asumió que en la escuela no hay respeto entre sus compañeros(as). Esto indica que aproximadamente 1 de cada 10 niños siente que el ambiente escolar no es el óptimo, y aunque pareciera mínimo, resulta alarmante, porque a

partir de ello surgen situaciones de violencia difíciles de controlar por parte de las autoridades escolares.

Por otra parte, casi el 11 % de los niños dijo que su profesor(a) le ofende. Esta cifra resulta importante, porque se supondría que las y los profesores deben tener la capacidad de estimular la convivencia sana. Este resultado muestra que la percepción de los niños es muy distinta de lo que debería ser. La comunicación es vital en el entorno familiar y escolar. Otra cifra que muestra que hay una gran área de oportunidad en este aspecto es la que nos dice que 5.6 % no confía en sus profesores. Los niños deberían sentirse seguros de hablar con el profesor, sobre todo para comunicarles aquellas situaciones de disgusto y malestar que se presenten para evitar enfrentamientos posteriores. El 90 % señaló que si tiene algún problema, le diría a su profesor, y el 10 % no le comentaría nada. Esto es otra cifra reveladora que muestra una situación importante de ausencia de comunicación entre alumnos y profesores.

Tan solo alrededor del 35 % de los niños mencionó la necesidad de trabajar en equipo para resolver problemas en la escuela y dar propuestas para mejorar la convivencia entre ellos. El 64 % eligió respetar a sus compañeros y el 76 % optó por cumplir las reglas. En cuanto a los niños y niñas de 11 a 12 años, el 6 % mostró su descontento con la libre expresión, pues señaló que no puede expresar lo que piensa y siente. Una de las cifras más alarmantes es la que indica que más del 15 % de las niñas y niños dijo no sentirse seguro en las escuelas. Estos resultados involucran un área de oportunidad tanto para la comunidad escolar como para las autoridades. Por otro lado, más del 35 % de los niños ha sido testigo de actos de violencia y un 26 % ha sufrido o sufre violencia verbal, 15 % violencia física y 19 % violencia emocional. Estas cifras son muy elevadas, y si se relacionan con la cifra anterior, reflejan que los episodios de violencia en las escuelas son más frecuentes de lo que se asume.

En esta investigación se partió del supuesto de que no puede responsabilizarse en forma exclusiva a la escuela, ni al sistema educativo en su conjunto del deterioro de la convivencia y la paz. Por esa razón se consideró necesario abordar el problema tomando en

cuenta el papel de los sujetos en el fenómeno de la violencia entre iguales, con el objeto de desarrollar, desde el interior del espacio escolar, una propuesta de intervención que pudiera modificar sus formas de convivir en paz, analizando las relaciones entre profesores y alumnos, el clima escolar y las relaciones entre pares (Prieto y Carrillo, 2005; 2009, 2019), además de los rasgos subjetivos de los estudiantes en conflicto y las prácticas de convivencia.

Por ello, un primer objetivo que nos propusimos fue indagar la percepción de los estudiantes sobre la violencia escolar, con base en el esquema de roles planteado por Olweus (1984) con las siglas AVO (agresor-víctima-observador), de donde se rescatan datos sobre las formas preponderantes en que se da y la posición que cada uno toma en las situaciones de violencia que ocurren en la vida cotidiana de la escuela, considerando también los factores de tipo estructural. Este binomio comprende las relaciones dialécticas entre lo endógeno y exógeno de este proceso.

Los agentes exógenos, como la sociedad o comunidad en la que se encuentra inserta el papel de los medios de comunicación y el factor familiar; y los agentes endógenos, entre los que distingue: cambios de valores, discrepancias entre las formas de distribución de los espacios, la organización de los tiempos, de pautas de comportamiento, la escasa atención individual del alumno en grupos masivos, y las asimetrías entre los roles del profesor y el estudiante. En el contexto en que se desarrolló esta investigación, la violencia es subestimada o no se considera objeto de atención, lo cual vuelve insensibles, inconscientes e indolentes a los agresores, olvidando los daños que se provoca en la víctima y el entorno cotidiano.

CONTEXTO DE ESTUDIO: UNIDAD DE ANÁLISIS

La escuela primaria Francisco Márquez tiene 57 años de construida, es una institución pública, pertenece a la zona escolar 11 y al sector educativo número 4 del subsistema estatal. Cuenta con 340 alumnos entre 6 y 12 años, de los diversos niveles, de los cuales 152 son hombres y 188 mujeres; con ellos se suman alrededor de 280 familias. En su organización completa cuenta con 12 grupos y 12

maestros, más un maestro de educación física, 3 auxiliares de servicios y una directora. Las condiciones estructurales de la escuela, relacionadas con luz, drenaje, pintura de salones y herrería de puertas y ventanas y azoteas, son malas, requieren de mantenimiento urgente y permanente. Esta ubicada en la colonia Santa María en el municipio de Guadalajara (Jalisco, México). Colinda con las colonias Santa María Oriente, Lomas de Independencia y Postes Cuates, denominados “barrios populares”. Es pertinente señalar que “el barrio no sólo es el espacio físico que resulta de la suma de las casas, las calles y comercios de cierto lugar, sino que es, sobre todo, la gente que lo habita, que le da forma, sentido e identidad” (Carvajal, 1997, p.102) donde los habitantes tienen un sentido de pertenencia.

El contexto socioeconómico de esta escuela es diverso, se encuentran familias que se dedican al comercio, principalmente en iniciativas propias privadas o empresas; este también puede ser formal o informal. Por lo regular son empleados de tiendas u oficinas ubicadas en el centro de la ciudad, y en algunos casos son profesionistas que trabajan en la iniciativa privada.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó entre enero y agosto de 2019, con uso de un enfoque cualitativo que comprendió dos etapas: en la primera, de diagnóstico, se recuperaron los datos proporcionados por un instrumento que fue aplicado al 56 % de los alumnos de esta escuela; estos resultan útiles para construir una explicación en torno a la forma en que se aprecian las contradicciones en el desarrollo de las relaciones e interacciones de convivencia entre pares. En la segunda etapa se exponen los resultados de una experiencia de intervención en la que se trató de proporcionar a un grupo piloto formado por estudiantes de este mismo entorno una serie de herramientas para mejorar la convivencia, a partir de la Terapia Narrativa (White y Epson, 1993). A continuación se enuncian las preguntas que constituyeron el objeto de estudio y que guiaron cada una de estas etapas:

- *Etapa 1:* diagnóstico. ¿Qué tipo de percepción tienen los alumnos de la violencia que se presenta entre pares?

Etapa 2: intervención. ¿Qué efectos tuvo la intervención con terapia narrativa sobre los alumnos en relación con la identificación de roles y otros factores para mejorar la convivencia escolar? ¿Qué construcciones de convivencia y paz pueden crear las niñas y niños a partir de una experiencia y aplicación del Árbol de la vida en espacios educativos? ¿Cómo mejorará la convivencia escolar y construcción de paz, tanto en profesores y alumnos, a partir de la teoría de la Terapia Narrativa en espacios educativos?

ESTRATEGIA Y ACTIVIDADES

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico previo, una de las estrategias que consideramos adecuada para mejorar la convivencia escolar, y cultura de paz, además de disminuir la violencia en este contexto, fue la perspectiva de la terapia narrativa. Esta propuesta se consideró a la luz de otros elementos, como los valores, la inclusión y compromiso que se dio en la escuela por parte de alumnas(os), profesores, padres de familia y directora.

A partir de esto nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Desarrollar un diagnóstico que permita detectar los problemas de violencia más frecuentes que viven los niños y niñas de la primaria Francisco Márquez.
2. Elaborar una propuesta de intervención basadas en Terapia Narrativa para resolver problemas de violencia y mejorar la convivencia entre los alumnos de esta y otras comunidades educativas.
3. Proponer formas de convivencia en paz para mejorar las condiciones del otro y buenos tratos en la escuela, que apoyen la enseñanza-aprendizaje a partir de la herramienta del árbol de la vida.

HALLAZGOS ENCONTRADOS

Estudiar la convivencia en contextos escolares no solo implica introducirse a un orden moral de las conductas y comportamientos, sino además descifrar territorios no pisados donde se confunden las vivencias y experiencias afectivas, emocionales, personales e íntimas con aquello que está, por así decirlo, fuera de él, en los elementos de los contextos social, económico, laboral, ideológico, cultural y familiar en que se ha desenvuelto el niño.

Nos preguntamos: ¿qué pasa con estos niños y niñas implicados en dinámicas de violencia y conflictos en la escuela en alguna de sus modalidades? Las intimidaciones no se pueden considerar parte del común y normal en el desarrollo de la niña o el niño; numerosos estudios las han relacionado con problemas emocionales y de conducta. Cada vez son más las niñas y niños que llegan a consulta con cuadros psicológicos diversos que tienen como trasfondo maltrato, violencia, exclusión por parte de sus compañeros de grupo, así como también al intimidador.

RESULTADOS

El diagnóstico arrojó que la violencia en la escuela Francisco Márquez fue dirigida a los índices de violencia directa e indirecta que tenían los niños(as) en su convivencia cotidiana; entre las que señalamos a tres actores principales del AVO: agresor, víctima y observador (Olweus, 1984). En el cual llama la atención el alto índice de insultos, agresión física, amenazas, rumores, robo, etc., entre la población estudiada por Prieto y Carrillo (2019).

Tabla 1. Resultados del diagnóstico

Situación	Agresor	Víctima	Observador
Insultos	51%	64%	71%
Agresión	39%	49%	68%
Amenazas	21%	39%	69%

Continúa...

Rumores	33%	40%	74%
Rechazar a alguien	44%	41%	68%
Robo	12%	38%	64%
Destrozo de pertenencias	21%	44%	58%

Fuente: elaboración propia.

Si bien resulta razonable esperar datos como estos, dado que si se recibe agresión, se espera que se responda de la misma manera, al ser comparados con otros datos, como el de las proporciones de alumnos de la muestra que expresaron tener un sentimiento positivo al convertirse en agresor, refleja la existencia de violencia en diversas situaciones.

Tabla 2. Razones por las que me insultas, agredes, amenazas, rechazas

Para defenderme	75.2 %
Para que me tengan miedo	34%
Para hacer menos a los demás	25%
Para que se enteren	23.5%
Porque no me pagan (amenazas)	10.21%
Porque me caen mal	32%

Fuente: elaboración propia.

Las razones por las que me insultan, agreden, amenazan, rechazan... Para defenderme: 75.2 %. Para que me tengan miedo: 34 %. Para hacer menos a los demás: 25 %. Para que se enteren: 23.5 %. Porque no me pagan (amenazas): 10.21 %. Porque me caen mal: 32 %. Así, se encontró que proporciones altas de los alumnos declararon incurrir en alguna de las prácticas de violencia como una forma de defensa ante agresiones previamente sufridas.

Tabla 3. ¿Cuándo utilizó estos tipos de agresión?

Cuando me rechazan	81.6%
Para que me tengan miedo	30.8%
Para que me respeten	22.5%
Cuando me amenazan	62.5%
Cuando me golpean	10.6%
Cuando me caen mal	76.2%
Para que sepan la verdad (chisme o rumor)	18%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados anteriores, interpretados desde la perspectiva de los roles en una situación de violencia, conducen a concluir que los alumnos son simultáneamente víctimas y agresores, en términos de la respuesta a conductas violentas recibidas. De la misma forma, un alumno puede ser simple observador o agresor, dependiendo del grado en que individualmente esté involucrado en la situación de violencia que acontece. Referido por Trianes (2000) como los siguientes grados o tipos de implicación de los sujetos en situaciones de violencia entre iguales: activo, si el sujeto ayuda o apoya al agresor; pasivo, si le refuerza indirectamente, por ejemplo, sonriendo o dando muestras de atención; pro social, si ayuda a la víctima; o espectador, si no hace nada.

Tabla 3. ¿Cuándo utilizó estos tipos de agresión?

Cuando me rechazan	81.6%
Cuando me agreden	30.8%
Cuan no respetan	22.5%
Cuando me amenazan	62.5%
Cuando me golpean	10.6%
Cuando me caen mal	76.2%
Para que se omite la verdad (chisme o rumor)	18%

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, acerca de los sentimientos por las personas que son víctimas, la mayoría de los alumnos manifestó sentir un “cargó de conciencia” tras haber agredido, al reconocer que la víctima se siente “mal”, “ofendida”, “agredida” “asustada” o “humillada”, lo cual contradice el carácter de naturalidad que se le asigna en ocasiones a la violencia escolar por sus protagonistas, y puede interpretarse en términos de una ulterior valoración ética del hecho por los alumnos: “en realidad está mal actuar violentamente”.

Tabla 4. ¿Cómo te sientes cuando agredes a tus compañeros?

Mal	48.6%
Triste	55.5%
Con miedo	46%
Apenado	57%
Bien	32%
Desahogado	58%
Nervioso	35.8%

Fuente: elaboración propia.

Estas cifras son un reflejo de que en las instituciones educativas resta mucho por hacer, que se necesita buscar más estrategias para generar un mejor ambiente entre los estudiantes, que se comprenda el valor de la convivencia sana no solamente en las escuelas, sino en los demás entornos inmediatos donde se desarrollan las niñas y los niños. Respecto a los factores que generan la manifestación de este fenómeno en los centros escolares, podemos señalar que la complejidad de las relaciones de convivencia entre los niños de esta escuela están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo. Asimismo, están ligados a las situaciones familiares y al ámbito social y contextual de la escuela. El problema comienza cuando se aborda la resolución del conflicto a través de ejercicio de la autoridad y el castigo, provocando un clima de tensión en el aula que el profesor

no sabe resolver. Podemos agregar que los docentes (en su mayoría) no están preparados para poder enfrentar problemas de convivencia en el aula, y al no poder resolver una situación espontánea, pueden llegar a ejercer su autoridad, la que posiblemente no pueda resolver el problema, puesto que este es mucho más complejo, ya que se teje a partir del hogar, relaciones escolares, redes sociales entre pares, etc. A partir de este diagnóstico, nos dimos a la tarea de proponer alternativas educativas y pedagógicas para mejorar la convivencia escolar, convencidos de la importancia del buen convivir en los centros escolares como requisito indispensable.

Es por ello que consideramos importante no solo apoyar a los niños y niñas en un proceso de intervención en la escuela, sino a la promoción y formación de convivencia y ciudadanía desarrollando estrategias de intervención apoyados en la Terapia Narrativa. El propósito de este proyecto es conocer algunas de las formas de violencia que ejercen los alumnos de la escuela primaria Francisco Márquez y, de la misma forma, promover y generar estrategias de trabajo grupal e individual que fomenten la cooperación, el respeto al otro y mejorar sus relaciones, disociadas del currículum y los programas de estudio del plantel.

LA TERAPIA NARRATIVA, METODOLOGÍA PARA EL FOMENTO DE LA PAZ

La Terapia Narrativa es una perspectiva psicológica creada por White y Epsen (1993). White, de origen australiano, fue un terapeuta familiar, trabajador social, y Epsen es un antropólogo social; su propuesta está influenciada por las percepciones del poder de Foucault (1992), como lo señalan en su libro *Medios narrativos para fines terapéuticos*.

Esta metodología se desarrolló originalmente en el trabajo de niños vulnerables en Sudáfrica que han experimentado pérdidas y viven situaciones de violencia, abuso físico y emocional, abandono por parte de su familia y que han sido vulnerados en sus derechos. A partir de la Terapia Narrativa se ha estudiado a niños refugiados, inmigrantes, de comunidades indígenas, niños de la calle y niños

que habían perdido a sus padres en guerra y en condiciones difíciles. Latorre Gentoso (2010) señala que originalmente la terapia narrativa se diseñó para grupos de niños afectados por VIH/SIDA, genocidios, guerras, etc. La Terapia Narrativa es eficaz porque “tiene implicaciones profundas con la humanidad, con la experiencia humana que compartimos por medio de las relaciones sociales, las percepciones sobre nosotros mismos, el lenguaje, la vida”.

Características de la Terapia Narrativa aplicadas a niñas y niños de esta escuela:

- Es respetuosa de sí mismo y de los otros.
- No es culpabilizadora.
- Separa a las niñas y niños de sus problemas.
- Las historias son importantes porque moldean la manera de pensar, sentir y actuar.
- Habilita para reconocer destrezas, propósitos, principios de vida, valores, sueños, esperanzas y compromisos.

Desde la mirada de la Terapia Narrativa, estos niños y niñas organizan su experiencia y le dan sentido a su vida por medio del relato, y expresan aspectos tomados de su experiencia, que finalmente modelan las vidas y las relaciones. En la Terapia Narrativa se deconstruyen ideas establecidas (White & Epson, 1993) contenidas en las historias para tener otras concepciones diversas. Asimismo, es posible generar discursos alternos, entre las niñas y niños que apoyan para crear sus narrativas propias, que favorezcan la comprensión de sí mismos y de los otros. Esto les permitirá “Destruir sus miedos y dominar los monstruos” White (2002), “el dibujo es el primer medio para capturar los monstruos” y establecer mejores relaciones convivenciales, con sus pares y contexto.

A través del uso de la externalización, los terapeutas narrativos son capaces de aceptar el poder de las etiquetas, al mismo tiempo que evitan la trampa de reforzar el apego a las mismas White (2007). La externalización ofrece una manera de acompañar en su

narrativa a las niñas y niños, con una parte de ellos mismos no maltratada; esto crea una mirada nueva de la niña y el niño, capaz de escoger y tomar decisiones en relación con los problema o situaciones de su vida que se le presentan; como una estrategia para crear significados creativos, además de externalización de los problemas, brindando con ellos posibilidades más deseables, nuevos significados, que las personas experimentarán como más útiles, satisfactorios y con final abierto, respetuoso de las historias y habilita para reconocer destrezas, propósitos, principios de vida, valores, sueños, esperanzas y compromisos (White & Epton, 1993).

EL ÁRBOL DE LA VIDA

El árbol de la vida es un instrumento metodológico creado dentro del modelo de la Terapia Narrativa, expuesto por Ncube y Denborough (2007), para trabajar con niñas y niños de Sudáfrica que habían vivido abandono, violaciones, discriminación, traumas, heridas, maltrato. Se obtuvieron mejoras en sus interacciones relacionales y, por ende, mejoraban su convivencia entre pares y con su familia. Los participantes en este ejercicio exploran sus orígenes, valores, habilidades, expectativas a futuro, capacidades, vida familiar y cotidiana que procuran moldear la manera de pensar, sentir y actuar de niñas y niños para mejorar su vida y la promoción de paz en sus vidas particulares y sociales.

En este sentido señala Payne (2014) que la propuesta de terapia narrativa de Ncube y Denborough (2007), y reformulada por White y Epton; suele ser clara, sugerente y humana; en este contexto White (2002) habla de “personas” en vez de “clientes”, humanizando la relación para objetivar las vidas de las personas y las experiencias más significativas. . . una palabra tan patologizadora como “caso” no honra la confianza del otro. White mantiene escrupulosamente la neutralidad étnica y de género; atento al vocabulario desarrollado sobre todo en instituciones que incorporan relaciones de autoridad; de igual manera, para Payne (2014) es fundamental el lenguaje y las palabras que se utilizan al trabajar esta propuesta con niñas y niños.

Al externalizar el problema las niñas y niños, su narrativa tiene efectos especiales al separarlos del problema y ponerlos fuera, porque esto cambia la relación que la persona ha tenido con su propia historia. Campillo (2015) advierte que al poner el problema separado de los niños se puede mirar de lejos los eventos y las relaciones para reconocer y crear nuevas miradas que permitan tomar decisiones para resolver las dificultades; “la persona no es el problema, el problema es el problema” (White, 2002). La externalización requiere de un uso particular del lenguaje, y el arte es una manera de articular y dar sentido a la narrativa.

El arte, la literatura, la pintura, la música, la danza son herramientas que se pueden utilizar para promover la creación de relatos. La palabra está hecha a partir de la sensación y la percepción humana, capaz de valorar su vida y darle significaciones originales y plenas, a pesar de la violencia, el dolor, los eventos traumáticos, las tragedias que vivieron o siguen viviendo. Las diferentes partes del árbol forman un todo que proporciona caminos para que puedan compartir su cultura, conocimientos, habilidades, destrezas, esperanzas, sueños. La terapia se presenta como una estrategia de creación de discursos en la que niñas y niños se sienten o no identificados con el otro.

ÁRBOL DE LA VIDA Y SU DESARROLLO EN EL AULA

El árbol de la vida puede ser utilizada como una herramienta educativa y/o pedagógica derivada de la terapia narrativa, que posibilita la generación del análisis de la realidad y la cotidianidad de los alumnos(as) desde una perspectiva estructural y holística. El propósito es realizar de manera analógica con la metáfora del árbol, para que los participantes analicen los problemas de su realidad inmediata, vinculando las partes con el todo, estableciendo las diversas relaciones entre los distintos componentes, de tal manera que puedan visualizar cómo cada uno de los elementos que configuran el árbol se encuentran en una conexión comprendida en su totalidad. Esta herramienta cuenta con varias fases o momentos:

- *Primer momento:* los niños dibujaron e ilustraron su propio árbol con todas sus partes, raíces, tronco, ramas, hojas, frutos, etc., en el que identifican sus destrezas y habilidades, esperanzas y sueños, personas significativas. Las raíces simbolizan a nuestros ancestros, el origen e historia familiar (de dónde venimos). Se valora la sabiduría de nuestro origen: nuestros ancestros, nuestro país de origen, nuestra gente, nuestra familia, nuestras tradiciones. La tierra representa el presente; nuestra vida, intereses y pasatiempos cotidianos: las actividades en las que estamos involucrados y de las que nos nutrimos. El tronco corresponde a nuestras habilidades, destrezas, creencias y valores, que han guiado nuestra vida. Las ramas se refieren a las esperanzas, sueños y deseos que tenemos para nuestra propia vida y la vida de las personas significativas. Las hojas representan las personas significativas. ¿Qué es lo que hizo que estas personas fueran especiales para nosotros? Los frutos corresponden a los regalos que hemos recibido durante nuestra vida. Algunos terapeutas incluyen flores (o pájaros) en el árbol de la vida, que representan la contribución que hemos hecho o quisiéramos hacer a la vida de las otras personas/ nuestra comunidad/ nuestro planeta. ¿Cuál ha sido nuestra contribución a las personas que nos rodean? ¿Cuáles son los legados que queremos dejar a los demás?
- *Segundo momento:* correspondió a la creación del bosque de la vida, y este se formó uniendo los árboles de cada participante, formando un gran bosque y apreciando las diferencias y semejanzas de los diferentes árboles, formando bosque de la vida.
- *El tercer momento:* En este episodio de la experiencia, enfrentamos a niñas y niños a una dificultad singular en el “bosque de la vida”, cuando llega la tormenta y se identifican los momentos difíciles y las experiencias en momentos complicados, así como los recursos que tienen para enfrentar estos retos que les presenta la vida y que la tenemos que enfrentar todas y todos juntos.
- En el *cuarto momento:* con el objeto de incentivar y darle una distinción perdurable a este evento y experiencia de vida para las

niñas y niños participantes, se les otorgó un reconocimiento que los certifica como “promotores de la convivencia” que avala los conocimientos de vida experimentados, además de habilidades y destrezas adquiridas para practicarlas en su vida cotidiana, no solo en la escuela.

COMO ESTÁ MI VIDA?

DOFA de la persona frente a su propia vida.

EL ARBOL DE LA VIDA



Fuente: Tomado de: <https://transistemas.wordpress.com/Balance de la experiencia>.

Imagen 1. Ejemplo de “Árbol de la Vida”



Ejercicio 1

Árbol de la vida: individual



Imagen 2. El bosque de la vida: Colectivo

NARRACIONES SE NIÑAS Y NIÑOS

Después de haber realizado la experiencia pedagógica aplicando el instrumento del “árbol y el bosque de la vida”, los niños(as) mostraron algunos elementos relevantes en torno a la manera en que significaron sus aprendizajes y emociones. El árbol representó su vida, donde niñas y niños se reconocieron: bonitos cariños, amigables, fuertes, bondadosos, grandes, y que los otros los aceptan y quieren como son, los protegen, les dan frutos y regalos, les permite respetarme y respetar a los otros, además el árbol los cubre y da alegría de vivir.

¿Qué aprendieron con esta práctica niños y niñas? Aprendieron que son diferentes, a quererse y querer a otros como son, a respetarse para convivir en paz, incluir en los juegos, ser buenos compañeros y a estar unidos.

El árbol es:	El árbol me:	Aprendí:
Mi vida	Acepta como soy	A quererme y querer a otros
Bonito	Protege	Que somos diferente
Cariñoso	Me Quiere como soy	A respetar para convivir

Continúa...

El árbol es:	El árbol me:	Aprendí:
Amigable	Da frutos y regalos	A estar juntos en paz
Fuerte	Me da respeto y doy respeto	Incluírnos en los juegos
Bondadosos	Me cubre	A ser buenos compañeros
Grande	Da alegría de vivir	Que la unión nos ayuda

Fuente: elaboración propia.

En este ejercicio niñas y niños reconocieron que hay diversas maneras de expresar sus emociones y sentimientos y que todas las personas deben ser tratadas con respeto, para convivir en armonía y cumpliendo reglas que favorezcan el buen trato y bienestar de su entorno. Identificando beneficios de la comunicación, cooperación, apoyo mutuo y protección con la familia, escuela y entorno.

Cuando hablamos de situaciones violentas y falta de una cultura de paz en contextos escolares se piensa en peleas, robos o destrozos en el material y las instalaciones de los centros. Pero las situaciones violentas incluyen otros hechos, no siempre tan explícitos, que se describen y en ocasiones se “naturalizan” como: son “comportamientos propios de la infancia”, “cosas de niños, en las que no hay que meterse”, “siempre han ocurrido” y, además, “ayudan a fortalecer” el carácter del joven, y hay quien afirma que una dosis de agresividad entre los escolares es necesaria para formar adultos capaces de moverse en el mundo en que vivimos.

La violencia que observamos en esta escuela parece estar estrechamente ligada a la articulación de nuevas formaciones socioculturales que reproducen códigos de relacionarse distintos. Es por ello que las escuelas deben esforzándose por ser baluartes de protección y seguridad que permita que niñas y niños convivan sanamente en contextos académicos presenciales y virtuales.

En estos momentos de pandemia y aislamiento social, la Internet y las redes sociales juegan un papel importante en el desarrollo de prácticas de convivencia en paz entre niños y niñas que estén ligadas y articuladas a nuevas estrategias socioculturales de comunicación educativa y de aprendizaje en espacios digitales. Para ello

es importante establecer alternativas no estandarizadas para aplicar soluciones a problemas estandarizados.

Una dimensión clave para atender y mejorar los contextos de convivencia en las escuelas será estableciendo redes comunicacionales de apoyo mutuo para el desarrollo de proyectos de corresponsabilidad ética y académica, diseñando programas de capacitación inicial y profesionalización de docentes y alumnos para mejorar el clima social escolar. El Estado está obligado a garantizar derechos y marcos legales que debe ofrecer a las escuelas, desde el nivel inicial hasta niveles superiores, tutores especializados, equipo técnico y programas de intervención que promuevan la gestión de paz, convivencia, ciudadanía y apoyen en la solución de conflictos y no violencia entre pares y establecer en las escuelas propuestas de mejora pedagógica que superen el autoritarismo institucional, con el propósito de gestionar y generar una visión educativa sustentada en la comprensión de los factores que producen discriminación, exclusión, incivildades, violencias y falta de convivencias. Es por ello que se precisa construir canales de comunicación con los alumnos desde temprana edad, reforzando con políticas públicas a su favor, que permita que niños y niñas prosperen en términos de bienestar ciudadano, académico, social y emocional. Como señala López (2014), “Gestionar la convivencia y la paz escolar es gestionar la inclusión y diversidad” ; es clave en el desarrollo personal y social de cada individuo.

RECOMENDACIONES

Es importante destacar en primer término que cualquier enfoque teórico-metodológico que se intente desarrollar en las instituciones educativas de cualquier nivel educativo no puede quedar solo en manos o bajo la dirección de los expertos o investigadores. Los proyectos de investigación e intervención cuando son montados desde el sin incluir a los interlocutores principales, alumnos, docentes y directivos, carecen de un elemento esencial: el consenso. Esta premisa resulta básica; a partir de ella se desarrolla un proceso esencial fundado en el reconocimiento de la necesidad de transformar las realidades subjetivas-objetivas del espacio escolar de niñas y niños.

En nuestra experiencia fue clave previamente a la implementación de la propuesta para sensibilizar a los diversos interlocutores sobre las posibilidades e implicaciones que ofrece trabajar con una perspectiva con la que se planteó operar.

Es vital originar nuevas miradas al problema de las violencias escolares desde configuraciones de una subjetividad ética política que posibilite realizar actos de convivencia considerando la escuela como un espacio de paz imperfecta, que nos permita ver que la paz es procesual e inacabada y que se construye en diversos espacios y contextos día a día.

La paz imperfecta, implica reconocernos vulnerables, frágiles e incompetentes ante ciertas violencias que se presentan, por ello es que los sujetos escolares estamos a diario a prueba en nuestras aspiraciones de paz, sustentada en valores, actitudes y aptitudes como solidaridad, cuidado del otro y de sí mismos, cooperación, hospitalidad, respeto, ternura, perdón, comprensión, el no entender y atender estos componentes, pueden ser factores que producen problemáticas relacionada con la violencia no solo entre niñas y niños en espacios escolares, sino en otros espacios sociales.

El desarrollo de horizontes de investigación y de trabajo compartido entre quienes integramos la comunidad educativa, así como crear equipos de trabajo interdisciplinarios para desarrollar propuestas de intervención permanentes y duraderos, que profundicen en el estudio sobre la naturaleza de este fenómeno y crear propuestas de intervención con pertinencia social, revisando críticamente la formación inicial de los profesores de nivel primaria.

Es fundamental reflexionar sobre las prácticas de convivencia y paz desde diversas miradas e instancias, que den cuenta de la realidad específica de las escuelas, a través de las voces de los propios actores educativos y destaquen la importancia de aprender a partir del diálogo. Abordar la educación para la paz, a partir del análisis de casos retomados de experiencias recuperadas en escuelas, con base en las prácticas pedagógicas de inclusión, cuidado, aprecio y respeto así mismo y a los otros, como lo hace la terapia narrativa, que permitió en este ejercicio, el desarrollo de una alternativa eficaz

y eficiente para fomentar buenas prácticas de convivencias y paz que se puede aprender en la escuela.

La Terapia Narrativa es un espacio didáctico-pedagógico que apoya el desarrollo de una educación en y para la paz, que conduce a prácticas de derecho a ser educados en paz y vivir en entornos seguros, armónicos, de sana convivencia. La paz es una construcción cotidiana que nos ha acompañado históricamente, que requiere un compromiso integral no solo de los actores escolares sino de una sociedad en general, donde se promueva la compasión, respeto, reconciliación y amor al prójimo, desde edades tempranas, recordando, como señala Díaz (2014), que “la escuela es un territorio de paz imperfecta” donde se puede aliviar algunas violencias y otros males sociales y dejar una semilla de esperanza sembrada en niñas y niños en la búsqueda de armonía que construimos cotidianamente en nuestra práctica, con miras a un mundo vivible para todas, todos y todes.

REFERENCIAS

- Arufe, F. C. (2016). Las miradas de los niños y niñas tapatíos a los problemas públicos urbanos: aproximación a la construcción social de la participación ciudadana infantil. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/37360/1/T37147.pdf>
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Paz y conflictos*, 3, .
- Campillo, M. (2015). Innovaciones en terapia narrativa con el árbol de la vida: Intervención con jóvenes que se cortan la piel. *Revista de psicología*, 1, . <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/09/Marta-Campillo-R.-Esteban-Villegas-Velazquez.pdf>
- Carretero, A. (Coord.). (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Andalucía Acoge. http://www.fundacionfide.org/upload/08/10/vivir_convivir_red_acoge.pdf
- Carvajal, A. (1988). El barrio y su presencia en la escuela, México. DIE Cinvestav-IPN. [Tesis de maestría]. <https://www.clubensayos.com/Temas-Variados/%D0%A0resenta-Alicia-Carvajal-El-barrio-y-su-presencia/1927656.html>

- Chaux, E. J. & Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas. De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Editorial Uniandes.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Icaria Antrazyt.
- Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres. https://dhpedia.wikis.cc/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_Yamusukro_sobre_la_Paz_en_la_Mente_de_los_Hombres#Declaraci.C3.B3n_de_Yamusukro_sobre_la_Paz_en_la_Mente_de_los_Hombres
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (pp. 91-103). Santillana/Unesco. <https://eresmama.com/cuatro-pilares-educacion-jacques-delors>
- Díaz Sepúlveda, R. (2014). La Paz imperfecta en la escuela. [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales, Colombia. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1275/DiazSepulveda-Ricardo2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denborough, D. (2008). The tree of life: Responding to vulnerable children. In *Collective Narrative Practice: responding to individuals, groups and communities who have experience trauma*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Epston, D. (1983). Guest address: 4th Australian Family Therapy Conference, Brisbane, September 24th, 1983. *Australian Journal of Family Therapy*, 5(1), 11-16. <https://doi.org/10.1002/j.1467-8438.1984.tb00075.x>
- Fierro Evans, C. & Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91-106. <http://dx.doi.org/10.18172/con.466>
- Instituto Federal Electoral (2015 y 2019). Consulta infantil y juvenil. México D. F. <https://www.ine.mx/consulta-infantil-juvenil-2018/>
- Latorre Gentoso, I. (2010). El árbol de la vida con trabajadores adultos. *Procesos psicológicos y sociales*, 6(1,2), . <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-arbol-de-la-vida-con-trabajadores-adultos.pdf>

- López, V. (2014). Convivencia escolar. Apuntes. *Educación y Desarrollo*, 4:1-18. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/5DBB0910CADAB6120525802900781CAE/\\$FILE/APUNTE04-ESP.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/5DBB0910CADAB6120525802900781CAE/$FILE/APUNTE04-ESP.pdf)
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Martínez Navarro, E. (2004). "Convivencia". En *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada España: Editorial Universidad de Granada, Instituto de la Paz y Conflictos. https://www.researchgate.net/publication/28230072_Formacion_integral_educar_para_la_convivencia_y_la_paz
- Mestre, J.V. (2007). *La necesidad de la educación en derechos humanos*. UOC.
- Muñoz Muñoz, F. A. (2000). *La paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Moreno, M. (2010). Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario. En E. Vinyamata, R. Alzate, M. Burguet, N. Curbelo, F. Dantí, M. Moreno..., Sastre, G. (2010). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Editorial Graó.
- Ncube, N. & Denborough, D. (2007). Video: "The Team of Life". Dulwich Centre Publications, Adelaide, Australia. Ncube, Ncazelo (2014) THE TREE OF LIFE: Wellness series, Manual de REPSI, Southern Africa https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2020/12/A_storyline_of_collective_narrative_practice_a_history_of_ideas_social_projects_and_partnerships_by_DavidDenborough.pdf
- Olweus, D. (1984). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Payne, M. (2014). *Terapia Narrativa. Una introducción para profesionales*. Paidós.
- Prieto Quezada, M. T. & Carrillo Navarro, J. C. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3119Prieto.pdf>
- Prieto Quezada, M. T. & Carrillo Navarro, J. C. (2019). Violencias en espacios escolares. Experiencia de intervención en el nivel básico. COMIE. Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Acapulco. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0132.pdf>

- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C. & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 1027-1045. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002704.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf
- Trianes, M. (2000). *La convivencia en contextos escolares*. Aljibe. Unicef (2019). Informe anual. <https://www.unicef.org/mexico/informes/informe-anual-2019-unicef-m%C3%A9xico>
- Vinyamata, E. (2010). Comprender el conflicto y actuar educativamente. En E. Vinyamata, R. Alzate, M. Burguet, N. Curbelo, F. Dantí, M. Moreno, G. Sastre (2010). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Graó.
- White, M. (2002). *Reescribir La Vida. Entrevistas y Ensayos*. Gedisa.
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. Norton. http://narrativepractices.com.au/attach/pdf/The_absent_but_implicit_-_A_map.pdf
- White M. y Epsom D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós
- Zaitegui de Miguel, N. (2008). *La convivencia factor de éxito..* <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/nzaitegui.pdf>

Copyright of Investigación y Desarrollo is the property of Fundacion Universidad del Norte and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.