

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



---

**Oportunidades de Liderazgo  
Estudiantil para Alcanzar la  
'Paz' en las Escuelas Urbanas  
de Canadá: Contradicciones  
en la Práctica**

**Vol 3, No. 2**  
December, 2010

Document available in:  
[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)

ISSN: 1941-1799

# Oportunidades de Liderazgo Estudiantil para Alcanzar la 'Paz' en las Escuelas Urbanas de Canadá: Contradicciones en la Práctica

**Kathy Bickmore**

Instituto de Ontario para Estudios en Educación, Universidad de Toronto

**Angela MacDonald**

Candidata a Doctorado, Instituto de Ontario para Estudios en Educación, Universidad de Toronto

## Resumen:

---

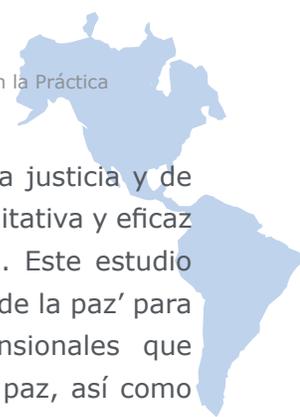
Esta investigación cualitativa sobre la gama de programas de lucha contra la violencia y consolidación de la paz en tres distritos escolares canadienses, grandes y diversos, sacó a la luz formas muy contrastadas de aproximarse a la participación estudiantil: los profesores y los administradores empoderaron a diferentes sub-grupos de estudiantes como 'líderes', de diversas maneras, para ayudar a reducir la violencia y construir la capacidad de gestionar conflictos entre pares. La diversidad de roles estudiantiles que se puso en práctica –monitores (que aplican normas), líderes en habilidades sociales (que buscan resolver la intimidación escolar), mediadores entre pares (que facilitan la resolución de conflictos), representantes de la voz estudiantil (involucrados en consultas democráticas) y abogados por la equidad (que rechazan los prejuicios y la marginación)– implican diferentes entendimientos de la 'paz' y de la ciudadanía. Este artículo demuestra las implicaciones de estas actividades frente a las oportunidades desiguales que tienen los estudiantes diversos para desarrollar su agencia de ciudadana y construir una paz democrática sostenible.

---

El Programa Escuelas Seguras e Incluyentes estudió la forma en que las escuelas públicas pueden esforzarse por hacer frente a la violencia y fomentar el aprendizaje de la ciudadanía para forjar una paz sostenible, mediante un examen holístico de diversas intervenciones y programas de prevención que están siendo implementados en una selección de ambientes multiculturales de aprendizaje, en sectores marginales urbanos de Canadá. En los grandes sistemas escolares urbanos, las personas que ocupan diferentes puestos en la organización, y que están informadas por perspectivas distintas, manejan todo un espectro de esfuerzos contra la violencia y en pro de la paz. Este artículo expone la gama de formas que los diferentes 'líderes' estudiantiles desplegaron

en el marco de estos esfuerzos para construir entornos 'pacíficos'. Destacamos las voces de los educadores que, en tres distritos escolares, dirigieron e implementaron este espectro de iniciativas de liderazgo estudiantil.

Tras una breve revisión de los fundamentos conceptuales de este estudio en la literatura académica sobre la paz y el conflicto, y sobre la educación democrática para la ciudadanía, describiremos el método y las fuentes de investigación utilizadas. El cuerpo principal del artículo presenta las descripciones y puntos de vista cualitativos de los educadores frente a varios tipos de 'liderazgo' estudiantil, implícitos en las iniciativas de 'paz' de sus escuelas y distritos. Compararemos las formas diversas y



contradictorias en que los educadores empoderan (y coartan) a varios sub-grupos de estudiantes para que se conviertan en participantes activos y líderes para resistir la violencia patente y sistémica en sus escuelas y comunidades, y examinaremos las implicaciones de sus opciones en las oportunidades de los estudiantes diversos para un aprendizaje democrático de la ciudadanía, orientado hacia la construcción de la paz.

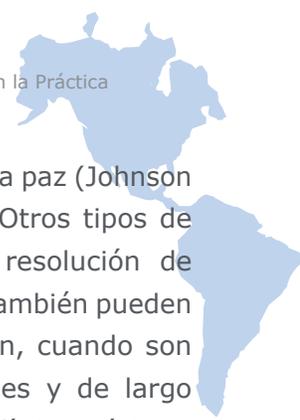
Los esfuerzos contra la violencia constituyen un currículo vivencial de gran alcance, determinado por el refuerzo de identidades y comportamientos 'apropiados' a través de lecciones explícitas y patrones implícitos de comportamiento, por el lenguaje y los silencios, por la selección y la exclusión (Bush & Saltarelli, 2000). Los distintos tipos de trabajo contra la violencia se pueden organizar en un continuo hipotético que va desde los enfoques de intervención para el 'mantenimiento de la paz' (*Peacekeeping*), centrados en la protección y la seguridad; pasando por los enfoques para el 'establecimiento de la paz' (*Peacemaking*), dirigidos a la solución de disputas; y terminando en los enfoques de 'consolidación de la paz' (*Peacebuilding*), que se esfuerzan en reparar las relaciones sociales y mitigar las causas subyacentes de la violencia y la explotación (Curle, 1971; I. Harris & Morrison, 2003; Lederach, 1995). El *mantenimiento* de la paz se centra en el control necesario para lograr una paz 'negativa', o la ausencia de violencia se manifiesta. El *establecimiento* de la paz es también una intervención para reducir la violencia, pero que en lugar de enfatizar en el control de los síntomas, se centra en el diálogo necesario para comprender y abordar los desacuerdos que contribuyen a la escalada del conflicto. La *consolidación* de la paz es la estrategia más global, y se centra en la prevención e intervención a largo plazo, a través del cambio institucional, para lograr la paz 'positiva',

entendida como la presencia de la justicia y de las estructuras para la gestión equitativa y eficaz de los conflictos (Galtung, 1996). Este estudio utiliza la expresión 'consolidación de la paz' para referirse a enfoques multidimensionales que incluyen el establecimiento de la paz, así como la democratización y otras iniciativas asociadas a la justicia.

La paz negativa (conseguida a través del mantenimiento de la paz y/o el establecimiento de la paz) es una condición necesaria, pero de ninguna manera suficiente, para la democracia. Proteger la seguridad de las personas vulnerables es un asunto esencial de cualquier comunidad pacífica, sin embargo, la confianza excesiva en el mantenimiento de la paz a través del control puede inhibir la participación democrática. El diálogo para resolver los desacuerdos y tomar decisiones (establecimiento de la paz) y la reparación de las injusticias (consolidación de la paz) constituyen también elementos importantes de la democracia. La democracia es fundamentalmente un sistema para tratar de manejar los conflictos de valores e intereses de manera equitativa, incluyente y eficaz. Las prácticas implícitas y explícitas de manejo de conflictos, por lo tanto, ofrecen oportunidades potenciales para aprender y practicar la democracia.

Después de resumir la investigación previa sobre los resultados de los programas escolares basados, respectivamente, en el mantenimiento, el establecimiento y la consolidación de la paz, este artículo examina las aparentes ramificaciones de la educación democrática frente a las diversas maneras en que los conflictos fueron gestionados –y por quién– en algunas escuelas canadienses a las que asisten poblaciones diversas.

Mantenimiento de la paz: Las iniciativas anti-violencia que han demostrado ser eficaces son multifacéticas: programas explícitos de

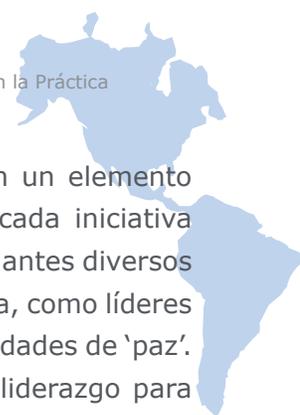


instrucción y práctica que facilitan el desarrollo de las competencias sociales y cognitivas de los estudiantes, el respeto por las diferencias, la inclusión de los compañeros marginados, y las oportunidades para participar de manera positiva y construir relaciones sólidas –en contraste con los enfoques punitivos (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002, Erickson & McGuire, 2004; Hazler & Carney, 2002; Scheckner, Rollin, Kaiser-Ulrey & Wagner, 2002; Schwartz, 1999). Sin embargo, como con cualquier iniciativa de cambio escolar, no todas las iniciativas de prevención de la violencia que se implementan realmente recogen estos ideales o están en condiciones de soportarlos (Crosse, Burr, Cantor, Hagen, & Hantman, 2002).

**Establecimiento de la paz:** La educación enfocada explícitamente en la resolución de conflictos –ya sea extra-curricular o inserta en el currículo regular– puede ser eficaz para desarrollar en los estudiantes habilidades constructivas de resolución de conflictos y respeto mutuo, y por lo tanto reducir la violencia, si es aplicada de forma adecuada y sostenida (Johnson & Johnson, 1996, 2009; Jones, 2004). Los programas educativos para la resolución de conflictos son al menos tan eficaces como otros tipos de programas de prevención de la violencia (Skiba, 2000). El tipo de iniciativas en educación para la resolución de conflictos más ampliamente investigado es la mediación entre pares. Este modelo de intervención, dirigido por los estudiantes para manejar los conflictos entre ellos a medida que surgen, también desarrolla la conciencia y las habilidades de los participantes a través de la práctica guiada (R. Harris, 2005). Los mediadores entre pares pueden ser pequeñas 'cuadrillas' de dirigentes estudiantiles, formados en espacios extracurriculares o, cuando existen los recursos, los cursos enteros pueden recibir formación como mediadores, lo que permite que más estudiantes se turnen para llevar a cabo esta función de

liderazgo en el establecimiento de la paz (Johnson & Johnson, 1996; Jones, 1998). Otros tipos de educación co-curricular para la resolución de conflictos dirigidos a toda la clase también pueden ser eficaces en reducir la agresión, cuando son incorporados a enfoques integrales y de largo alcance que incluyan enseñanza explícita, prácticas habituales de los estudiantes y desarrollo docente (Garrard & Lipsey, 2007; Jones & Sanford, 2003; Stevahn, 2004). La oportunidad que se les brinda a los estudiantes para aprender y practicar la resolución de conflictos mediante la participación en tales iniciativas de establecimiento de la paz (en contraste con el mantenimiento de la paz, que se centra en controlar el comportamiento y no en guiar el desarrollo de habilidades) parece facilitar su rendimiento académico (Bickmore, 2002; Johnson & Johnson, 2009). Así, el establecimiento de la paz puede ampliar la capacidad democrática de los individuos y las comunidades para manejar los conflictos sin violencia.

**Consolidación de la Paz:** Para consolidar una paz sostenible –y para la democracia– es esencial desarrollar y restaurar relaciones saludables, actuando para reparar o mitigar las desigualdades y los prejuicios que las personas se causan entre sí (McCluskey et al, 2008; Morrison, 2007). Las relaciones fuertes y respetuosas proporcionan, al mismo tiempo, la motivación y los recursos para una gestión constructiva de los conflictos (Claassen & Claassen, 2004; Gladden, 2002; Morrison, 2007). Por ejemplo, las prácticas de apoyo estudiantil, que buscan reducir las brechas de rendimiento entre los estudiantes con mejores y peores resultados en los sistemas escolares, parecen estar asociadas a niveles más bajos de violencia escolar (Akiba, LeTendre, Baker & Goesling, 2002). Incluso las pedagogías de aprendizaje cooperativo pueden ayudar a consolidar climas escolares más pacíficos (Aronson, 2000; Romo, 1997).



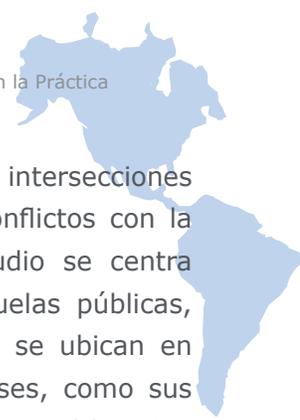
Otra forma de consolidación de la paz, estrechamente asociada a la democracia, consiste en facilitar y promover un debate abierto e incluyente de asuntos significativos. Los procesos de gobierno escolar o grupal que incluyen a los estudiantes diversos y marginados en el diálogo y la deliberación se han asociado con reducciones en la agresión y con mejoras de las relaciones intergrupales (Alderson, 2000; Browning, Davis & Resta, 2000; DeTurk, 2006; Kahne & Sporte, 2008; Wyness, 2009). Del mismo modo, un debate abierto de los asuntos sociales conflictivos, incrustado en los contenidos propios de las asignaturas, tiende a mejorar las habilidades de los estudiantes para comunicarse más allá de las diferencias, y su inclinación a participar en las aulas y comunidades (Bolgatz, 2005; Hahn, 1998; Hess & Avery, 2008; Howard, 2004; Simon, 2001; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schultz, 2001). Mientras que los enfoques de *establecimiento* de la paz pueden contribuir a las capacidades de los estudiantes para participar en el diálogo democrático y en los procesos de toma de decisiones, las iniciativas de *consolidación* de la paz también se ocupan del otro eje fundamental de la democracia –la equidad–, y particularmente de abrir oportunidades para que personas diversas y marginadas puedan vincularse, participar y ser escuchadas en estos procesos, y por lo tanto para construir comunidades inclusivas y justas, que sean también pacíficas de una forma positiva.

**El liderazgo por estudiantes diversos como elemento central en la consolidación de escuelas pacíficas:** Arriba hemos distinguido tres tipos generales y complementarios de enfoques para manejar los conflictos y reducir la violencia en las escuelas –consolidación, establecimiento y mantenimiento de la paz– y hemos resumido las formas en que cada tipo de iniciativa de 'paz' podría contribuir de manera diferente a la educación para la ciudadanía democrática. A

continuación, nos centraremos en un elemento particular: las posibilidades que cada iniciativa puede (o no) proporcionar a estudiantes diversos para ejercer la agencia democrática, como líderes o co-líderes de las diferentes actividades de 'paz'. Argumentaremos que inculcar el liderazgo para la gestión de conflictos en estudiantes diversos es un elemento clave de la consolidación de la paz (así como de la democracia), ya que puede corregir la falta de compromiso y la marginación que se hallan en la raíz de la violencia, y permitir que los jóvenes contribuyan a la solución de problemas colectivos.

En el análisis de una selección de estudios de caso de educación ciudadana, escrito por profesores escoceses y basado en las teorías de Paulo Freire (1998), Ross, Munn y Brown (2007) presentan tres criterios para decidir si la participación de los estudiantes constituye una ciudadanía 'democrática'. Estos criterios son: "1) si los niños son los iniciadores de la actividad, 2) si [la participación activa] se encuentra cerca de la preocupación central de la escuela, y 3) si la participación se entiende en términos de emancipación ... o como un sistema de control" (p. 253). Ross y sus colegas descubrieron que tales actividades de participación solían estar ausentes de las actividades básicas de las escuelas.

El reto de realizar los objetivos del establecimiento y la consolidación de la paz con orientación democrática se acrecienta cuando los estudiantes pobres y de minorías visibles se encuentran concentrados en escuelas de escasos recursos, con maestros y administradores menos experimentados (Jonathan Kozol, citado en Johnston, 2000), y en el contexto de la estandarización curricular y las pruebas de alto desempeño (Cuban, 2001; Herr & Anderson, 2003). Para los jóvenes marginados es especialmente difícil desempeñar roles de liderazgo en la escuela, a menos que



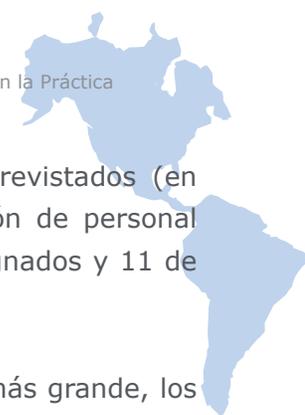
su participación y autoridad sean claramente apoyadas por los adultos (Bickmore, 2001). Así, además de los tres criterios de Ross y sus colegas, hemos introducido un cuarto criterio para evaluar la naturaleza 'democrática' de las actividades de participación estudiantil: hasta qué grado esas oportunidades de participación son *incluyentes de estudiantes diversos*. En lo que sigue, aplicaremos este marco para analizar la gama de iniciativas asociadas a la lucha contra la violencia y la consolidación de la paz, implementadas en tres distritos escolares urbanos.

### **Método de investigación y fuentes de datos**

El proyecto de investigación que le da sustento a este artículo, Escuelas Seguras e Incluyentes, fue un examen cualitativo, de 4 años, sobre los complejos vínculos entre la diversidad del alumnado, la violencia, el manejo de la conducta, y las oportunidades de aprendizaje ciudadano implícitas en las escuelas. Su primera etapa fue un examen amplio del currículo obligatorio y de los contextos políticos estipulados para las escuelas seguras e incluyentes a lo largo de Canadá, para rastrear los entornos cambiantes en que son implementadas las prácticas contra la violencia y de consolidación de la paz (véase Bickmore, 2004, 2005, 2006). La actividad central de la investigación fue la realización de estudios de caso comparativos, que describen la gama de programas asociados a la lucha contra la violencia y la consolidación de la paz, implementados en tres distritos escolares urbanos que atienden a poblaciones diversas, y el examen de los puntos de vista y las preocupaciones de los diversos administradores y maestros que llevaron a cabo tales programas. El equipo de investigación realizó numerosas entrevistas y recogió documentos relevantes para capturar la gama de programas y perspectivas dentro de cada distrito escolar y su contexto socio-político.

Con el fin de examinar las intersecciones de los enfoques de gestión de conflictos con la diversidad del alumnado, el estudio se centra en tres grandes distritos de escuelas públicas, económicamente deprimidos, que se ubican en las principales ciudades canadienses, como sus sitios de estudio de caso, cada uno con diferentes poblaciones raciales y étnicas. Hemos decidido estudiar grandes distritos escolares con el fin de maximizar la diversidad de puntos de vista contenidos en la amplia gama de perfiles docentes, relevantes en el manejo de los conflictos. El objetivo de la investigación no era evaluar algún programa en particular, sino describir y analizar la variedad de programas relacionados con la gestión de conflictos que son implementados en la práctica (incluyendo una amplia gama de esfuerzos que suelen ser estudiados en forma aislada unos de otros), para examinar cuáles estudiantes tenían acceso a estas oportunidades de aprendizaje, y para explorar las razones por las que los educadores seleccionaban dichos programas.

Un total de 89 maestros, administradores y asistentes estudiantiles fueron seleccionados para este propósito. Se utilizaron documentos públicos y recomendaciones en 'bola de nieve' de sus colegas para identificar adultos que, con diferentes roles y capacidades, lideraran algún tipo de programa de mantenimiento, establecimiento y/o consolidación de la paz en el aula o a nivel de la escuela. De los candidatos a entrevista, 32 fueron asignados centralmente (es decir, que trabajaban para el distrito escolar y no para una escuela en particular), mientras que 57 (entre ellos 24 profesores) provenían de un total de 23 escuelas. Se buscaron entrevistados que representaran la gama más amplia posible de actividades programáticas relevantes, identidades étnico-culturales y de género, roles de organización y puntos de vista, con el fin de develar sus afinidades y contradicciones subyacentes.



El distrito escolar 'Junta A' constituye el caso central de este estudio, por cuanto se le concedió al equipo de investigación un acceso más amplio a los educadores relevantes, entre ellos 22 profesores. En la Junta A solamente, además de la muestra completa de miembros de la junta, los líderes de escuelas seguras del distrito identificaron y facilitaron el acceso investigativo a *cinco escuelas 'focales'* –dos de secundaria (AHS y BHS) y tres de primaria (CES, DES y la EES). Una cuarta escuela primaria se retiró del estudio prematuramente, cuando su director fue trasladado. Estas escuelas fueron escogidas porque se encontraban en zonas con población comparable (socio-económicamente deprimidas y étnicamente diversas), aunque presentaban perfiles de conflictos diferentes: AHS y DES tenían tasas significativamente más altas de incidentes violentos y suspensiones que BHS, CES y EES. En estas escuelas, entrevistamos a 34 funcionarios que estaban involucrados en las actividades de lucha contra la violencia y establecimiento de la paz. Aparte de estas escuelas focales, hubo otras entrevistas en la Junta A (realizadas a propósito para identificar a líderes de varias iniciativas programáticas relacionadas con la paz en todo el distrito) que incluyeron a 13 líderes de programas asignados centralmente y a cuatro vinculados a las escuelas mismas. Hubo un total de 51 entrevistados en la Junta A y las entrevistas se llevaron a cabo en 2005.

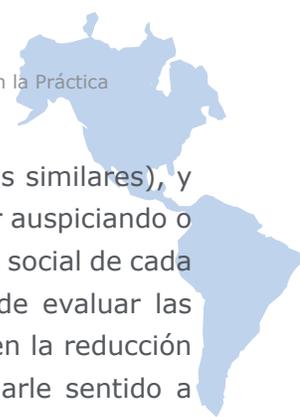
Los casos comparativos de las Juntas B y C incluyeron muestras intencionadas de informantes clave (líderes involucrados en diversos programas asociados al mantenimiento, establecimiento y consolidación de la paz), pero no involucraron escuelas focales. En Junta B, los 16 entrevistados (en 2006) incluyeron a ocho miembros del personal asignado por el centro y a ocho de escuelas primarias a secundarias (una proporción similar de personal escolar que el de la Junta A). En la Junta C, el más pequeño

de los tres distritos, los 22 entrevistados (en 2006) tenían la mayor proporción de personal del distrito: 11 centralmente asignados y 11 de escuela primaria a secundaria.

En la Junta A, el distrito más grande, los líderes de escuelas seguras y los educadores vinculados a una escuela facilitaron un amplio acceso a los posibles participantes. La Junta C, el distrito más pequeño, facilitó un acceso amplio a los administradores asignados centralmente y vinculados a una escuela, pero no a los profesores (excepto dos que asistieron a las entrevistas con sus directores). El cien por ciento del personal de las Juntas A y C que fue invitado a participar aceptó participar en las entrevistas. En la Junta B, la investigación no fue facilitada con el mismo entusiasmo por los líderes del distrito, y cinco individuos centralmente asignados a quienes contactamos se negaron a participar o a proponer otros posibles participantes. Con este diseño de muestreo, los datos son ilustrativos, pero no generalizables o representativos.

Las entrevistas con los educadores vinculados a las escuelas mismas (todos ellos adultos) se llevaron a cabo en sus escuelas. Si bien este estudio no incluyó observaciones formales de las escuelas o las aulas, en varios casos los entrevistados llevaron a los investigadores a hacer un recorrido por sus escuelas y/o les presentaron exposiciones o actividades de clase particularmente relevantes. Estas observaciones informales proporcionaron un marco contextual que nos ayudó a interpretar las entrevistas y las pruebas documentales. Nuestra atención se centró en las diversas perspectivas de los adultos que eran responsables de iniciar y facilitar los programas relacionados con la lucha contra la violencia y con la paz.

Las entrevistas fueron voluntarias, confidenciales y de preguntas abiertas, y por



lo general duraron unos 35-50 minutos. Las entrevistas semi-estructuradas invitaban a los participantes a: (a) describir su experiencia con las políticas y programas que consideraran relevantes para las intervenciones relativas al establecimiento de la paz y resolución del conflicto, y (b) expresar sus preocupaciones y puntos de vista sobre el carácter e implementación de tales prácticas. Se utilizaron códigos de seudónimos para indicar el rol general de los entrevistados (profesor = T, administrador vinculado a una escuela = P, personal de apoyo al estudiante = SW, administrador del distrito = A) y su ubicación en una escuela (primaria = ES, intermedia = MS, secundaria = SA, o combinación) o ubicación en la oficina de la junta central. El género de los entrevistados se especificaba (F o M), pero las identidades étnico-culturales tuvieron que mantenerse ocultas para asegurar el anonimato. A los programas y a las escuelas también se les asignó un seudónimo.

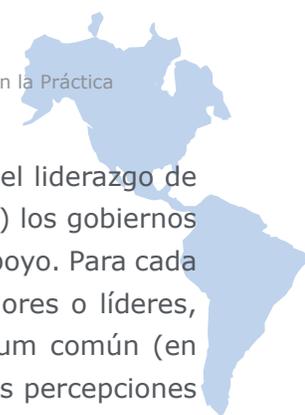
Nuestro análisis clasificó la gama de programas relacionados con la paz que se implementaron en varias escuelas y distritos, y exploró las consecuencias potenciales de cada tipo de actividad para la construcción sostenible de escuelas pacíficas, y para las oportunidades de aprendizaje que abrían a los estudiantes frente a la ciudadanía democrática. Siguiendo un enfoque de muestreo teórico, los estudios de caso se desarrollaron en etapas, y cada ronda de recolección e interpretación de datos se utilizó para refinar e informar futuras recopilaciones y análisis de datos (Charmaz, 2000). Cada fase de análisis de datos se inició con el marco conceptual articulado acá arriba, tratando de distinguir entre las actividades de mantenimiento, establecimiento y consolidación de la paz y de examinar cuestiones más amplias de la educación para la ciudadanía democrática como quién estaba siendo incluido y excluido (en función de criterios como la condición social,

el origen étnico, el género, y otros similares), y qué tipo de agencia parecían estar auspiciando o coartando los patrones de relación social de cada actividad. Este estudio no trató de evaluar las *consecuencias* de los programas en la reducción de la violencia, pero sí intentó darle sentido a las *oportunidades* de aprendizaje que estaban presentes en cada tipo de práctica.

Este artículo aborda un tema emergente derivado de este enfoque constructivista, esto es, las formas en que los diferentes enfoques para la gestión de conflictos alentaban (y disuadían) la agencia para el liderazgo en estudiantes diversos. Para responder a esta pregunta y explorar las ramificaciones del currículo vivencial de ciudadanía democrática en cada escuela y distrito, el análisis de los datos adoptó una categorización de las actividades de aprendizaje en diferentes tipos de participación estudiantil 'democrática', utilizando los cuatro criterios mencionados anteriormente. Mientras que el estudio amplio comparó los rangos de las actividades de lucha contra la violencia y la infraestructura en los tres distritos escolares (Bickmore, 2007, 2010a, 2010b), el objetivo de este artículo consiste en ilustrar los patrones de liderazgo estudiantil comprendidos en diferentes tipos de actividades relacionadas con la paz, trazando ejemplos a partir de los datos provenientes de entrevistas realizadas a lo largo de los tres casos distritales.

## Hallazgos

Los entrevistados describieron una gama amplia y contrastada de actividades estudiantiles, que involucraban a diferentes tipos de estudiantes como 'líderes' y que contenían diferentes concepciones de 'paz' –desde el establecimiento de la paz que tiende a estabilizar el *statu quo*, hasta la democrática consolidación de la paz con su potencial transformador. Los hemos clasificado en cuatro grandes tipos, que



se resumen en la Tabla 1 y se presenta a continuación: 1) el monitoreo entre pares y el liderazgo de habilidades sociales en las zonas de juego, 2) los servicios de mediación entre pares, 3) los gobiernos estudiantiles y los roles de auxiliares designados, y 4) los grupos de acción, afinidad y apoyo. Para cada tipo de actividad estudiantil, se describen los papeles de los estudiantes como iniciadores o líderes, qué estudiantes se incluyeron (diversidad), la relación de la actividad con el curriculum común (en particular, cómo fueron capacitados los participantes, los roles del personal adulto, y las percepciones de los entrevistados frente a la sostenibilidad del programa), y lo que estos hallazgos podrían significar para la educación democrática y por la 'paz' (agendas emancipadoras y/o de control).

**Tabla 1. Tipos de Actividades Estudiantiles**

	<b>Junta A</b>	<b>Junta B</b>	<b>Junta C</b>
Monitoreo entre pares y liderazgo de habilidades sociales en zonas de juego	<p><b>CES Monitores inter-pares</b> PK, excluyente, iniciado por adultos, modelos de comportamiento y monitores, apoyo de infraestructura - programa sostenido por ocho años hasta el momento.</p>	<p><b>Habilidades Sociales de Líderes contra el Matoneo - Primaria</b> PK-PM, excluyente, iniciado por adultos, modelos de comportamiento y monitores, componente educativo de pares en el aula, cierto apoyo infraestructural - Tiempo docente voluntario.</p>	
Servicios formales de mediación entre pares	<p><b>AHS Curso de Liderazgo y Apoyo entre compañeros</b> PM-PB, excluyente, iniciado por adultos, monitoreo, modelamiento y mediación, calendario de cursos/créditos pero formación/apoyo mínimo del profesorado.</p>	<p><b>Programas de Mediación entre pares - Primaria</b> PM-PB, incluyente y excluyente - incluye líderes "negativos", iniciado por adultos, monitoreo, modelamiento, presentación de informes, mediación, componente educativo de pares en el aula, currículo informal, infraestructura de apoyo - pero tiempo docente voluntario.</p>	<p><b>Programas de mediación entre pares - Primaria - Intermedia - Secundaria</b> PM-PB, incluyente, iniciado por adultos, componente educativo de pares en el aula, infraestructura de apoyo - recursos de la junta y capacitación, dentro de los horarios existentes y las descripciones de puestos.</p>



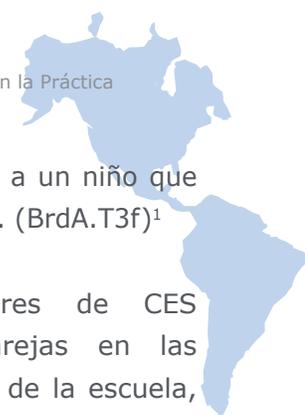
	<b>Junta A</b>	<b>Junta B</b>	<b>Junta C</b>
Gobiernos estudiantiles y roles de líderes designados	<p><b>Aportes del estudiante a la Escuela / Gobierno de aula – Primaria</b> PB, incluyente y excluyente, iniciado por adultos, ayuda, representación, auto rendición de cuentas, currículo formal - depende del maestro.</p> <p><b>BHS Consejo de Estudiantes</b> PB, incluyente, gestionados por los estudiantes, toma de decisiones, representación, construcción de relaciones, responsabilidad para gestionar clubes escolares. Espacio de infraestructura-aula, calendario de reuniones, asesores docentes.</p>	<p><b>Equipos de Liderazgo – Primaria e Intermedia</b> PB, excluyente, iniciado por adultos, toma de decisiones, facilitación, representación, ayudantes, infraestructura de apoyo, calendario de reuniones escolares, actividad anual, servicios de formación, asesores docentes.</p> <p><b>Consulta Estudiantil en el Gobierno Escolar - Secundaria</b> PB, incluyente, iniciado por adultos, perspectivas compartidas, representación, participar en la toma de decisiones y resolución de problemas. Impacto sobre el currículo formal. Infraestructura de apoyo - pero tiempo docente voluntario.</p>	<p><b>Iniciativas de Gobierno Estudiantil, incluyendo Comité de Voz Estudiantil, iniciativa de gobierno curricular compartida, grupo de teatro</b> PB, incluyente, iniciado por adultos, representación, voz de los estudiantes, aportes a la toma de decisiones y planeación curricular, educación de habilidades sociales entre pares. Currículo informal y formal. Infraestructura de apoyo - tiempo de descanso docente, desarrollo profesional, créditos académicos.</p>
Grupos de acción, afinidad y apoyo	<p><b>CES Club de Equidad</b> PB, incluyente, iniciado por adultos, educación para la justicia social, educación de clases inter pares, informal, no se mantuvo en ausencia del asesor.</p> <p><b>BHS Oración Musulmana y Grupo de Conciencia</b> PM-PB, incluyente, iniciado por estudiantes, construcción de relaciones, diálogo, apoyo, educación contra la discriminación. Apoyado por la escuela.</p>		<p><b>Alianza Gay-Hetero</b> PM-PB, incluyente, iniciado por estudiantes, construcción de relaciones, educación contra la discriminación, apoyo, diálogo, redes inter-escolares, conciencia, organización. Infraestructura de apoyo - coordinación y apoyo de toda la escuela.</p>



	<b>Junta A</b>	<b>Junta B</b>	<b>Junta C</b>
	<p><b>AHS Alianza Gay-Hetero</b> PM-PB, incluyente, iniciado por estudiante, construcción de relaciones, diálogo, apoyo, educación contra la discriminación, condiciones impuestas por adultos.</p> <p><b>Clubes de seguridad escolar - Secundaria</b> PM-PB, incluyente, iniciado por adultos, construcción de relaciones, proyectos de acción, resolución de problemas, créditos de infraestructura-curso, recursos humanos (agentes de policía de enlace y asesores docentes)</p> <p><b>Campos de Liderazgo Estudiantil en Relaciones Raciales</b> PM-PB, excluyente, iniciado por adultos, construcción de relaciones, proyectos de acción, educación entre pares, informal - periódico, dependiente de escasos recursos de apoyo.</p>		<p><b>Campos Inter-Escolares de Liderazgo en Equidad</b> PB, excluyente, iniciado por adultos, educación en equidad, aprendizaje de habilidades de liderazgo, educación para la resolución de conflictos [entre pares], redes inter-escolares, currículo informal. Infraestructura de apoyo -Comités docentes, espacio físico pero desconectado de currículo formal, tiempo docente voluntario.</p>

*Mantenimiento de la Paz: Monitoreo entre Pares y Liderazgo de Habilidades Sociales*

La mayoría de las agresiones entre alumnos en las escuelas se produce en entornos no estructurados tales como áreas de juego y comedores (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Olweus, 1997). En consecuencia, el monitoreo a los comportamientos infantiles en las zonas de juego suele considerarse como un componente importante para la programación de escuelas seguras y para el desarrollo de habilidades sociales (Colvin, Sugai, Good & Lee, 1997; Cunningham, 1998; Mishna, Scarcello, Pepler &



Wiener, 2005; Pellegrini & Davis, 1993). En varias escuelas de las juntas A y B, los estudiantes implementaron estos monitoreos entre pares y roles de asesoría en habilidades sociales en las zonas de juego y otros espacios informales (en la Junta B, algunos líderes estudiantiles también tuvieron lecciones de clase sobre conductas pro-sociales). Los monitores inter-pares eran estudiantes designados, a quienes se les asignaba la responsabilidad de modelar el comportamiento pro-social, de intervenir en los conflictos perturbadores entre compañeros y en situaciones de intimidación escolar, y de informar los problemas más graves ante los adultos supervisores. Con el énfasis puesto en la intervención para lograr la seguridad y el orden minimizando la irrupción de conflictos y los problemas de comportamiento, este tipo de actividades refleja principalmente el extremo de *mantenimiento de la paz* en el continuo de iniciativas contra la violencia.

Con diferencias graduales, en varias escuelas tales roles de liderazgo empoderaron de manera desproporcionada a estudiantes de relativo éxito y obediencia, reforzando así el estatus jerárquico. Por ejemplo, el personal de la escuela focal CES eligió, del grado más alto de la escuela, un grupo 'exclusivo' de alrededor 24 estudiantes (incluyendo una mezcla con niños y niñas de diversas identidades étnico-culturales) para convertirse en monitores entre pares. El profesor-asesor describió así los criterios de selección:

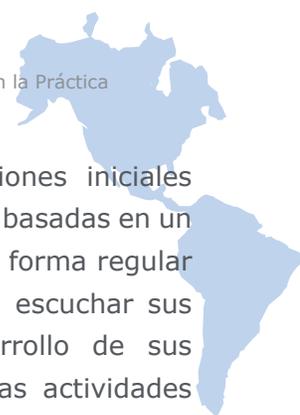
Puedo pensar en dos o tres que no son estudiantes A ... [pero] que son vistos por sus profesores y compañeros como amables y responsables ... [como] modelos positivos de conducta. Nosotros no tenemos líderes negativos ahí [entre los monitores]. Estaríamos más propensos a elegir a un chico tranquilo con potencial o que lidere de una

manera diferente, antes que a un niño que lidere de una forma negativa. (BrdA.T3f)<sup>1</sup>

Los monitores inter-pares de CES realizaron su trabajo por parejas en las estaciones asignadas en el patio de la escuela, antes de la escuela, en el almuerzo, y durante el recreo. Ellos ayudaron a guiar comportamientos seguros frente a los equipamientos de juego, a recuperar balones perdidos, a responder a las preocupaciones de sus compañeros y a acoger a los visitantes. Su responsabilidad estaba limitada a abordar "cosas pequeñas, pequeñas":

Usted sabe: 'el no será mi amigo', 'ella me empujó' o 'no me dejan jugar con ellos' ... El [monitor] podría ir [donde el profesor de turno] y decir, 'fulano está peleando' o 'por allá están intimidando a alguien', y los profesores se encargan del asunto... Ellos irán a buscar hielo y curitas si alguien se cae, de modo que no estemos sacando del patio a un profesor (BrdA.CES.Pf)

Del mismo modo, los líderes en habilidades sociales elementales de la Junta B (dos escuelas primarias y una secundaria que visitamos) que realizaban su servicio por parejas en el área de juegos, se reunieron como grupo con los asesores, y operaron como "ayudantes multipropósito -por ejemplo, ayudándole a un niño pequeño a abrir su refrigerio y ayudando a utilizar los juegos de los parques infantiles, tales como pelotas de goma", y como consejeros de los compañeros, encargados de "... intervenir, recoger los hechos, hacerse un juicio, y a partir de eso llegar a una resolución [tal como] ofrecerse disculpas, acordar dejarse tranquilos, establecer una distancia entre ellos" (BrdB.P5.ESm). Estos fueron, por tanto, estudiantes que generalmente tenían un estatus alto desempeñando un papel clásico de mantenimiento de la paz: ayudar al personal adulto a mantener a la seguridad



y el control de sus compañeros. Aunque las directrices del programa estipulaban un equilibrio en la representación, en una escuela en la que nos presentaron las fotografías de los líderes en habilidades sociales, las niñas y los estudiantes blancos estaban desproporcionadamente representados (BrdB.P5.ESm).

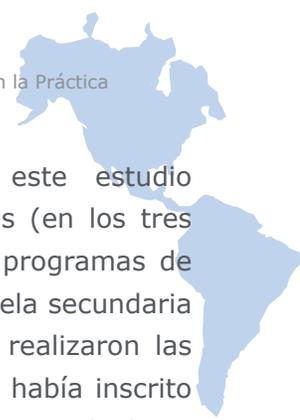
En la Junta B, varias entrevistas sugirieron un giro en los enfoques prevalecientes, orientándose hacia este tipo de monitoreo y tutoría entre pares y alejándose de la facilitación de negociaciones autónomas entre estudiantes en disputa (mediación entre pares). Una escuela había añadido recientemente el programa de líderes en habilidades sociales, y otras dos lo habían implementado recientemente, sustituyendo la mediación entre pares que venían trabajando. Un asesor docente explicó que en el pasado los mediadores habían estado "tratando de resolver los problemas de la gente", mientras que los nuevos líderes en habilidades sociales estaban "evitando" los conflictos (BrdB.P5.ESm; también BrdB.T2.EMSf; BrdB.SafeSc1m). Estos adultos líderes en la escuela aparentemente consideraban que los enfoques de mantenimiento de la paz, orientados al control, eran más eficientes que los de establecimiento de la paz, orientados al diálogo, pero para entender su razonamiento y las consecuencias del mismo sería necesario adelantar una investigación más a fondo. Al poner en escena patrones culturalmente familiares de arbitraje de arriba hacia abajo, en cooperación con los supervisores adultos, los monitores de habilidades sociales fueron empoderados para hacer frente a episodios de intimidación escolar con desequilibrio de poder, además de las disputas más simples que podrían haber sido negociadas de manera autónoma entre pares.

Cada programa de líderes o monitores de habilidades sociales entre pares tenía uno o dos profesores asistentes que coordinaban los

programas, realizaban capacitaciones iniciales (por fuera de las clases regulares) basadas en un kit de materiales, y se reunían de forma regular con los líderes estudiantiles para escuchar sus comentarios y facilitar el desarrollo de sus habilidades y su confianza. En las actividades de capacitación se puso énfasis en habilidades de comunicación tales como "mensajes de yo", trabajo en equipo cooperativo, resolución de problemas, y creación e implementación de "juegos de roles [con] situaciones que sabemos que [los monitores] tendrían que resolver" (BrdA.CES.T3f).

En lugar de ser parte del programa regular de cursos escolares, estos programas requieren contribuciones voluntarias de tiempo más allá de las responsabilidades prescritas que se establecen para los profesores (y los líderes estudiantiles). Una maestra que entrevistamos, por excepción decidió ofrecer la capacitación de liderazgo en habilidades sociales a sus clases enteras, y aunque esto no creó roles formales de liderazgo para más estudiantes, sí le proporcionó a todos los estudiantes una educación en establecimiento de la paz, integrada dentro de los currículos regulares de artes del lenguaje y estudios sociales.

Los estudiantes seleccionados para servir como monitores inter-pares tuvieron la oportunidad de aprender habilidades y valores relacionados con el establecimiento de la paz, a través de la práctica y la retroalimentación continua en sus grupos de liderazgo. La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986) predeciría que, allí donde estos líderes estudiantiles fueron tenidos en gran estima por sus compañeros, otros estudiantes podrían haber aprendido algo de manera informal, mediante la observación y la imitación de estos modelos valorados. Tales habilidades de comunicación son probablemente una precondition necesaria (aunque claramente



no suficiente) para el eventual desarrollo de los estudiantes en ciudadanos autónomos y no violentos (Lane-Garon & Richardson, 2003).

### *Establecimiento de la paz: Mediación de Conflictos entre Pares*

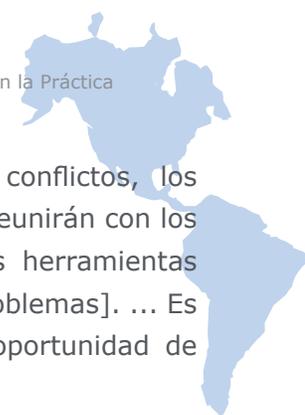
Las iniciativas escolares de mediación entre pares incluyen generalmente (a) programas basados en el currículo, diseñados para enseñarle a todos los estudiantes acerca de la gestión de conflictos interpersonales y las alternativas a la violencia (habilidades sociales, empatía y conciencia de los propios sesgos, control de la ira, actitudes ante el conflicto, escucha y parafraseo activos, reformulación de ideas, resolución colaborativa de problemas y juegos de roles), o (b) programas de cuadrillas, que le proporcionan a un subconjunto de líderes estudiantiles la formación y la responsabilidad para facilitar la resolución de conflictos entre pares. La mediación entre pares por cuadrillas es análoga al monitoreo entre pares descrito más arriba, excepto en que la primera enfatiza en las negociaciones horizontales tipo establecimiento de la paz más que en decirle a los compañeros lo que deben hacer. Los enfoques de cuadrilla son mucho más comunes que los enfoques de infusión curricular, presumiblemente porque requieren menos recursos, menos formación del personal, y menos cambios curriculares para su implementación. Ambos tipos de programas de mediación entre pares, aplicados de forma adecuada, han demostrado su utilidad para reducir el comportamiento agresivo (y las exclusiones escolares asociadas) y para desarrollar el razonamiento de los participantes, sus habilidades sociales, y su inclinación para manejar los conflictos de manera constructiva y no violenta (Bickmore, 2002; Burrell, Zirbel & Allen, 2003; R. Harris, 2005; Heydenberk & Heydenberk, 2005; Johnson & Johnson, 1996; Jones, 2004).

Todas las escuelas de este estudio que tenían mediación entre pares (en los tres distritos había algunas) ofrecían programas de cuadrillas. Sin embargo, una escuela secundaria focal, durante el año en que se realizaron las entrevistas en la Junta A (2005), había inscrito por primera vez a sus 20 estudiantes mediadores (en su mayoría niñas, recomendadas por los maestros con base en su potencial de liderazgo) en un curso de liderazgo de un periodo (LC1) que otorgaba créditos. Ese curso enseñaba habilidades de comunicación y concientización frente a los maltratos escolares, trajo a instructores de fuera a enseñar un proceso de mediación entre pares, y alentó a los participantes a informar y discutir sobre la agresión en la escuela (BrdA.AHS.T1f).

Los estudiantes líderes de LC1 no siempre mediaban. Se les estimulaba para desempeñar roles informales de asesores entre pares, para ayudar en el mantenimiento de la paz (monitoreando en la cafetería y en los bailes de la escuela), o para hacer algunas presentaciones a estudiantes más jóvenes sobre prevención de la violencia. Cerca de la mitad de los estudiantes de LC1 había facilitado (con una pareja), en una o dos ocasiones, sesiones formales de mediación de conflictos entre pares, siguiendo pasos prescritos:

A todo el mundo se le da un turno para decir su parte. Los dos estudiantes [en disputa] tienen que proponer tres ideas de cómo resolver su conflicto y tienen que escoger una. Luego la escriben y cada uno firma el acuerdo comprometiéndose a resolver el conflicto a través de esas acciones o entendimientos. Tras eso, ellos saben que no hablarán del tema (BrdA.AHS.GTf).

Las mediaciones aparentaban ser voluntarias y confidenciales, pero si los estudiantes no llegaban rápidamente a un



acuerdo para resolver su conflicto, eran remitidos a un prefecto de disciplina. Recientemente, un vicerrector había irrumpido en una sesión, diciendo: "¡Estos niños serán suspendidos si no resuelven esto ahora mismo!". Por eso el asesor afirmaba, con ironía, que: "Ellos tienen un incentivo para llevarse bien" (BrdA.AHS.GTf).

En la Junta B, prácticamente todas las escuelas primarias e intermedias contaban con intervenciones de mediación entre pares y/o otros programas de establecimiento de la paz entre estudiantes (mentor entre pares o líder de habilidades sociales) (BrdB.T2.EMSf). La Junta C tenía programas similares de mediación entre pares en algunas pocas de sus escuelas primarias, intermedias y secundarias (BrdC.A2f). Todas estas iniciativas seguían enfoques similares de cuadrillas. Los mediadores estudiantes para primaria, seleccionados entre los grados más altos de las escuelas, realizaban su servicio en el patio durante el recreo. En las escuelas intermedias y secundarias, el personal adulto y de vez en cuando los mismos estudiantes interponían solicitudes de mediación. Una escuela media-secundaria tenía estudiantes "mediando [ocasionalmente] en un sentido informal", sin referencias y sin un horario de trabajo (BrdC.P1.MHSf). En otra escuela media-secundaria de la Junta C, como en el LC1 de AHS, el personal de apoyo a los estudiantes coordinaba referencias para la mediación. Los mediadores entre pares solían reunirse con los asesores al menos una vez al mes para atender la educación en curso, incluyendo a veces un componente de alfabetización (llevar un diario) (BrdC.P1.MHSf). Según la descripción de un asesor del programa:

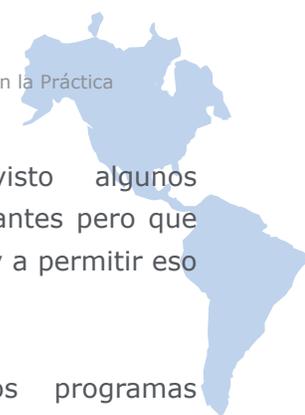
Formamos a una serie de [estudiantes de secundaria] para trabajar y mediar cuestiones que tienen que ver con el carácter de los niños de escuela intermedia. Para la violencia y cosas así no los usamos,

pero para otros tipos de conflictos, los mediadores entre pares se reunirán con los estudiantes y les darán las herramientas para [negociar y resolver problemas]. ... Es voluntario. Ellos tienen la oportunidad de hablarlo. (BrdC.P6.MHSm)

Este comentario de "darles las herramientas" indica que el rector vio la mediación entre pares como una oportunidad de aprendizaje, y quiso enfatizar en la emancipación, por lo menos tanto como en el control.

El consejero encargado de coordinar la iniciativa de mediación entre pares en AHS describió a los estudiantes de LC1 como líderes positivos: "Pagamos dinero para esta formación. Tienen que ser lo suficientemente maduros como para manejar la mediación entre pares, mantener la confidencialidad ... tener buenas relaciones con sus compañeros" (BrdA.AHS.GTf). La profesora que dirigió las clases de LC1, en cambio, dijo que ella también había incluido algunos líderes "alternativos", que habían sido suspendidos o tenían malas notas: "Ellos tienen el factor 'buena onda'. Cuando esos niños ven a sus compañeros dándoles buenos consejos... están más abiertos a la autoridad de sus pares que a la de los adultos" (BrdA.AHS.T1F). Esta diferencia de perspectivas frente al mismo programa ilustra la tensión entre las filosofías orientadas al mantenimiento de la paz, en las que se esperaba que los líderes estudiantiles fueran modelos de buen comportamiento, y las coexistentes filosofías democráticas orientadas al establecimiento de la paz, en las que poblaciones más diversas de estudiantes fueron empoderadas para compartir su autoridad y para interpretar el programa a su manera.

La misma diferencia entre las filosofías de los programas implementados fue evidente entre las escuelas de la Junta B. Según sus directrices,



el programa debía incluir “una mezcla absoluta de niños –geográfica, étnica, académica” (BrdB. SafeSc2), pero cada escuela interpretaba esos criterios de manera diferente. En los tres distritos, esos roles tuvieron más voluntarias niñas que niños. Dos escuelas primarias de la Junta B invitaron a candidaturas de compañeros y de miembros del personal como mediadores potenciales, y un rector hizo un esfuerzo concertado para apoyar a una cuadrilla de liderazgo incluyente:

También elegimos a un par de estudiantes que [el personal] sintió que se beneficiarían de la capacitación y la oportunidad de liderazgo, que iban a necesitar mucho de nuestro apoyo... A los estudiantes menos destacados académicamente, los escogimos intencionalmente para que actuaran como mediadores entre pares o [líderes de habilidades sociales]. (BrdB.P3.ESf)

Del mismo modo en los programas de mediación de la Junta C, la oportunidad de liderazgo estaba abierta a todos los estudiantes, sin imponer un mínimo en las calificaciones, salvo que a veces el personal dejaba por fuera a estudiantes a los que consideraba agresores o que habían sido suspendido por pelear (BrdC. A1A2f; BrdC.P6.MHSm).

En otra escuela primaria de la Junta B, sin embargo, el director limitó la decisión de selección al personal, y agregó criterios que hicieron aun más exclusiva la cuadrilla:

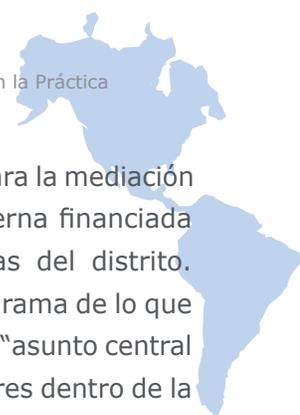
Los mediadores son despedidos si están tirando bolas de nieve o portándose mal. ... [Los que son seleccionados son] capaces de mantener un secreto, de entender los principios que se les van a enseñar, de ser honestos, de explicar a los padres que no pueden decir lo que sucedió [por

confidencialidad]... He visto algunos [mediadores], que son brillantes pero que no se portan bien, yo no voy a permitir eso aquí. (BrdB.P2.ESm)

Es evidente que estos programas empoderaron a diferentes poblaciones de estudiantes. Unas cuadrillas de liderazgo para la mediación entre compañeros que sean diversas e incluyentes, en contraste con cuadrillas estrechas de ‘buenos alumnos’, han demostrado que pueden vincular a un amplio espectro de estudiantes en el diálogo facilitado, y en consecuencia reducir más eficazmente la violencia (Bickmore, 2001; Day-Vines, Day-Hairston, Carruthers, Wall & Lupton-Smith, 1996).

Al igual que con los monitores entre pares y líderes en habilidades sociales, los estudiantes que recibieron la mayoría de la instrucción y de la práctica fueron los propios mediadores. Sin embargo, los estudiantes que participaron en la resolución dialogada de conflictos entre pares o en las actividades de clase facilitadas por los mediadores también habrían tenido algunas oportunidades de aprender. En cuanto a los estudiantes que participan en estas disputas, la investigación de Robert Harris (2005) muestra que la modelización y la práctica guiada, asociadas a la mediación entre pares, permiten esperar que ellos desarrollen habilidades y actitudes.

En los tres distritos, algunas cuadrillas de mediadores entre pares tuvieron oportunidades para el liderazgo más allá de la mediación, tales como hacer presentaciones a las clases más jóvenes o visitar ocasionalmente otras escuelas –para servir como mediadores, para demostrar cómo funciona la mediación, para dirigir a otras actividades de educación en establecimiento de la paz (como las que atacaban la intimidación en una clase de tercer grado), y para ayudar anualmente en la formación de

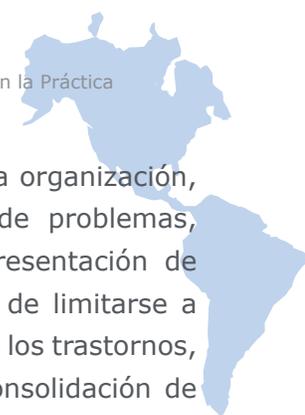


nuevos mediadores. En una escuela, la mayoría del cuerpo de estudiantes había utilizado los servicios de mediadores entre pares, reduciendo la demanda de disciplina impartida por las directivas después del recreo (BrdB.T1.Esf). Diversos mediadores también asumieron una amplia gama de responsabilidades, como hacer presentaciones en todas las aulas sobre la comunicación para la resolución de conflictos, liderar juegos cooperativos en los días de la comunidad escolar y organizar eventos de caridad para recaudar fondos. Sin embargo, debido a la presión creciente de realizar evaluaciones, la disponibilidad de los mediadores en esa escuela se ha reducido recientemente –de los múltiples períodos de receso a un solo período (BrdB.T1.Esf). Así, mientras que algunas actividades de liderazgo para mediadores inter-pares afectaban a grandes poblaciones de estudiantes dentro y fuera de las aulas, y/o incorporaban explícitamente habilidades académicas tales como la alfabetización, a menudo esta actividad se mantuvo al margen del currículo obligatorio, haciendo que estas iniciativas fueran vulnerables a los recortes.

La asignación de créditos académicos (con personal y tiempo de clases) había empezado a insertar el liderazgo para el establecimiento de la paz entre pares en LC1 en “el tejido de la escuela” (BrdA.AHS.SWf). El coordinador del programa de secundaria en la Junta C disponía diariamente de un periodo de tiempo abierto para las sesiones de mediación. Sin embargo, organizar esas sesiones de mediación seguía exigiendo una labor intensa: por cada disputa, el coordinador adulto identificaba un momento en que los estudiantes en conflicto y dos mediadores inter-pares estuvieran disponibles, encontraba un espacio de encuentro, llevaba los registros, y realizaba un seguimiento con administradores, mediadores y participantes.

En AHS, el entrenamiento para la mediación fue realizado por una agencia externa financiada por la oficina de escuelas seguras del distrito. Distinguiendo claramente este programa de lo que Ross y sus colegas (2007) llaman el “asunto central de la escuela”, los adultos facilitadores dentro de la escuela no recibieron una formación especial o un tiempo libre para la implementación del programa. En cambio, en las Juntas B y C, la oficina central de escuelas seguras suministró (y financió) recursos para el programa y entrenamientos ocasionales de mediación entre pares para el personal de la escuela, que luego replicó esos entrenamientos en liderazgo con estudiantes de sus propias escuelas, asistidos en algunos casos por mediadores estudiantiles con experiencia (BrdC.A1A2f). Esto construyó la experticia en los adultos (y por lo tanto, las expectativas institucionales) para facilitar el liderazgo entre pares orientado al establecimiento de la paz entre el personal existente de las escuelas.

En una escuela primaria, el director describía una función de liderazgo similar a la de los monitores entre pares, que involucraba muy poca mediación real: “De vez en cuando ellos median, pero ellos son principalmente modelos de conducta. Sólo están ahí, visibles en las zonas de juego, interactuando con los estudiantes en el patio del colegio”, y presentando obritas sobre el establecimiento de la paz a las asambleas escolares (BrdB.P3.Esf). El director con la cuadrilla de liderazgo estrechamente seleccionada, dijo que él sólo refería los conflictos a los cuatro estudiantes que consideraba mediadores fuertes, “capaces de insistir en reglas y comportamientos particulares, y de controlar la mediación” (BrdB.P2.ESm). Una vez más, estos ejemplos ilustran los enfoques contrastados que coexisten para hacer la ‘paz’ –ya sea para empoderar a unos pocos estudiantes ‘fuertes’ o a un grupo más diverso de líderes, y también hasta qué punto a los estudiantes líderes se les obligue a reforzar



el orden jerárquico (“insistiendo” sobre las reglas), y/o a facilitar la resolución autónoma de problemas por parte de estudiantes diversos y en formas diversas.

Un líder del programa de secundaria dijo que las oportunidades de autodeterminación de los estudiantes eran frecuentemente subvaloradas, por lo que él tenía que recordarles continuamente a los administradores que involucraran a estudiantes mediadores.

Si los niños están peleando, y si usted dice que un niño no debe pelear en la escuela, y usted no tiene un programa de mediación entre pares, ¿cómo se supone que va a restaurar una relación entre los estudiantes? Eso no parece ser obvio para algunos administradores. ... A veces enviamos a niños a sus casas por la violencia, y cuando regresan, ese es el momento en que los hacemos sentarse a que trabajen frente al tema. (BdC.SW2.HSm)

Es evidente que un coordinador de programa así de calificado, comprometido e influyente era esencial para que el liderazgo estudiantil autónomo orientado al establecimiento de la paz se hiciera viable en escuelas jerarquizadas.

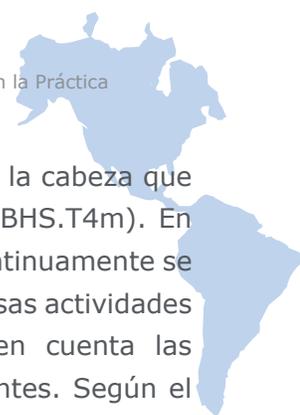
#### *¿Consolidación de la paz a través del diálogo? Gobierno estudiantil y roles de ayudantes*

Cuando las escuelas le ofrecen a los estudiantes oportunidades de practicar el diálogo democrático directamente –a través, por ejemplo, de consejos y organizaciones estudiantiles, comités de estudiantes y personal, y consultas de gobierno – se puede esperar que los participantes desarrollen las habilidades y la motivación para la participación democrática más allá de los muros de la escuela (Torney-Purta & Barber, 2005). Que los estudiantes practiquen la fijación

de metas, el trabajo en equipo, la organización, la comunicación, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la representación de las voces estudiantiles, en lugar de limitarse a preservar el statu quo resolviendo los trastornos, implica un compromiso por la consolidación de la paz (democratización). Los entrevistados de algunas escuelas en cada distrito informaron sobre varios tipos de funciones de gobierno estudiantil que permitían la participación de diferentes poblaciones estudiantiles, y ofrecían oportunidades más o menos amplias de aprender el compromiso por la consolidación de la paz.

En los tres distritos, fue muy común que al comienzo del año se invitara a los estudiantes a participar en la fijación de las reglas para el aula. Un entrevistado lo explicó: “Esto les da responsabilidad. También les preguntamos cuáles deberían ser las consecuencias si se rompieran las reglas. Los estudiantes deciden” (BrdA.DES. T1T2T3mf). Los aportes de los estudiantes al momento de desarrollar esos códigos de conducta pueden ilustrar un cierto cambio en las dinámicas convencionales de poder entre estudiantes y adultos en las escuelas, proporcionando oportunidades para que los estudiantes se hagan conscientes de las consecuencias de su propia conducta, y para poner en práctica comportamientos de gestión de conflictos afines a la ciudadanía, tales como hacer oír sus voces y tomar decisiones en colaboración. Debido a que se llevaron a cabo en las aulas regulares, dichas oportunidades para tomar decisiones en la clase estaban disponibles para las poblaciones generales, y no sólo para cuadrillas selectas de liderazgo. Al mismo tiempo, estos procesos no necesariamente igualan las oportunidades (relacionadas con la condición social, el dominio del idioma, y otras similares) para realmente iniciar el disenso o ser escuchados.

Los mecanismos de gobierno estudiantil



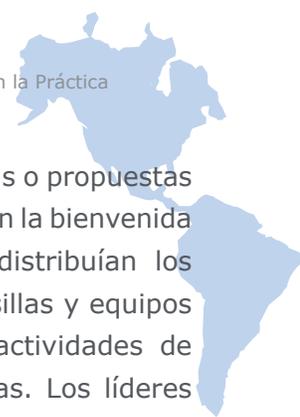
eran obligatorios en todas las escuelas secundarias de los tres distritos, aunque en algunos casos eran mucho más activos y proveían más poderes que en otros. En la Junta A, la escuela focal BHS tenía una estructura de gobierno estudiantil inusualmente grande y vibrante, coordinada por un comité ejecutivo de estudiantes (14 niñas y 3 niños ese año). Aunque no había barreras oficiales a la participación y el grupo ejecutivo incluía “todos los colores del arco iris” (BrdA.BHS.T4m), la gran mayoría eran estudiantes de alto estatus –académicamente exitosos, lo suficientemente estables económicamente como para no estar obligados a trabajar muchas horas después de la escuela (la responsabilidad implicaba una carga de trabajo pesada), y lo suficientemente populares para ser elegidos por sus compañeros.

Este comité ejecutivo de estudiantes de BHS era el “epicentro” de una amplia gama de organizaciones estudiantiles y clubes autónomos y era también “la voz de la escuela” (BrdA.BHS.T4m). Manejaban un presupuesto considerable, coordinaban la recaudación de fondos, y gestionaron la creación, financiamiento y supervisión de decenas de grupos estudiantiles, para garantizar el acceso abierto y la no-competencia entre ellos. Las organizaciones estudiantiles apoyadas por esta infraestructura incluían grupos de apoyo a las identidades, como un club de estudiantes tameses; grupos de acción, como una organización de lucha contra el racismo; e iniciativas de servicio, como el anuario de la escuela. Además, los ejecutivos del consejo de estudiantes eran los responsables de “tomar el pulso de la escuela a través de reuniones semanales de líderes, abiertas a todos los estudiantes”, haciendo presentaciones en las reuniones de padres de familia, recibiendo a los visitantes de la escuela, coordinando eventos de construcción de comunidad para toda la escuela, tales como el día internacional, y ofreciendo ideas para las políticas de la escuela, como una nueva

norma para prohibir prendas para la cabeza que no fueran de uso religioso (BrdA.BHS.T4m). En esta población escolar diversa, continuamente se enfrentaban al reto de hacer que esas actividades fuesen incluyentes y tomaran en cuenta las necesidades de todos los estudiantes. Según el asesor docente, el consejo ejecutivo estudiantil de este año había discutido preocupaciones relativas a la diversidad y la equidad, tales como:

¿Qué se puede hacer por el grupo de ESL [Inglés como Segunda Lengua] que realmente no entiende el sistema escolar de Canadá? ¿Qué hacer por las niñas musulmanas a las que no se les permite permanecer y participar después de la escuela? (BrdA.BHS.T4M)

Eso sugiere que estos líderes estudiantiles tuvieron la oportunidad de practicar el reconocimiento y la negociación, y de hacer frente a los intereses que compiten, en nombre de sus compañeros diversos. Contrario al control habitual que los adultos realizan sobre las actividades ‘dirigidas por estudiantes’, estos líderes estudiantiles (de alto estatus) a veces le decían a su consejero: “No, señor, no podemos manejar esto nosotros mismos”, poniendo de presente cierto poder para decidir en qué casos incluir a los adultos (Cotmore, 2004; Fielding, 2004). A través de sus sesiones públicas y de una red de organizaciones estudiantiles autónomas, este ejecutivo estudiantil parecía proveer oportunidades sustanciales para la agencia democrática y la construcción de relaciones a un círculo más amplio de estudiantes de BHS. La sostenibilidad de este liderazgo estudiantil se vio facilitada por apoyos en infraestructura, tales como la programación semanal de reuniones de debate y comités ejecutivos en el horario escolar y en los espacios de clase, y la asignación de docentes asesores.



Una escuela primaria e intermedia de la Junta B le asignó a un equipo diverso de ocho estudiantes del último grado (nominados por el personal y los compañeros) la tarea de “dirigir la escuela” (BrdB.P4.EMSf). Cada primavera, la escuela organizaba un campamento de liderazgo de un día de duración para todos los estudiantes de grados octavo. Sin embargo, este director decidió que estos grupos de liderazgo no serían llamados consejos de estudiantes, y que no se celebrarían elecciones, con el fin de promover la inclusión, más allá de un “concurso de popularidad”:

Usted se sorprendería de la forma en que los líderes aparecen –pueden ser los [estudiantes] menos populares. Cuando [a los estudiantes] se les ha enseñado que el liderazgo significa que la gente que elijan tiene que ser confiable, porque ellos van a organizar los bailes y cosas de ese estilo, entonces ellos seleccionan a los estudiantes en quienes confían para esa responsabilidad. (BrdB.P4.EMSf)

Este grupo de liderazgo se reunía semanalmente con asesores docentes y mensualmente con el director, para discutir preocupaciones y sugerencias de los estudiantes y para planificar un evento de primavera que involucraba a toda la escuela. También sirvieron como asistentes y anfitriones ocasionales de los visitantes de la escuela.

Un enfoque común en varias escuelas consistía en empoderar a pequeños grupos de unos 15 a 20 líderes estudiantiles del grado más alto. Aunque en una de las escuelas de la Junta B donde realizamos entrevistas esto era conocido como “gobierno estudiantil” (BrdB.P3.ESf), estos estudiantes actuaban como ayudantes y, ocasionalmente, como educadores de sus compañeros (sin que hubiera una oportunidad

evidente para iniciativas autónomas o propuestas de gobierno) –por ejemplo, le daban la bienvenida a los visitantes de la escuela, distribuían los elementos de juego, conseguían sillas y equipos para las reuniones o lideraban actividades de concientización frente a las drogas. Los líderes designados eran seleccionados por el personal y por lo general eran estudiantes destacados que podían mantener sus desempeños académicos a pesar de que se les sacara de clase para cumplir otras responsabilidades. Del mismo modo, la escuela focal DES, de la Junta A, tenía un grupo de “liderazgo” compuesto por estudiantes mayores, “destinado a representar la voz del cuerpo estudiantil”, pero que fue seleccionado por los adultos con base en criterios de éxito académico relativo y cumplimiento en las tareas (BrdA.DES.T1T2T3mf). Sus responsabilidades incluían roles de asistencia similares a los que se mencionaron arriba para la Junta B, y algunas pocas actividades potenciales para representar a sus compañeros, tales como escribir para el boletín de la escuela y planificar una actividad de construcción de comunidad para toda la escuela (una danza). Para los pocos estudiantes que se convirtieron en líderes estudiantiles, estas funciones pudieron contribuir a su propio desarrollo de la auto-confianza y de habilidades de comunicación. Sin embargo, este rol ofrecía pocas oportunidades o ninguna para escuchar puntos de vista diversos de los compañeros o para educar a los pares.

Estas y otras escuelas en los tres distritos también celebraban asambleas mensuales con toda la escuela, cuya conducción solía rotarse por todos los cursos (por ejemplo, BrdC.P1.MHSf, BrdC.P4P5T1.ESmf). La clase que conducía la sesión (y a veces los líderes en habilidades sociales y los mediadores entre pares) hacía presentaciones a sus compañeros, como sátiras teatrales sobre temas de conflicto social. Los directores veían en estas asambleas



la oportunidad continua de que cierta voz estudiantil, el diálogo planificado, y las lecciones en habilidades sociales fuesen accesibles a todos los estudiantes durante el horario escolar regular (BrdB.P5.ESm).

Para involucrar a más estudiantes que los de los grupos o concejos de liderazgo, que suelen ser reducidos, en un debate más de fondo que el que permiten las asambleas escolares, una escuela secundaria de la Junta B llevó a cabo eventos de medio día con 60 a 70 estudiantes a la vez, en los que pequeños grupos focales mixtos de estudiantes y personal se reunieron "para hablar de las preocupaciones estudiantiles" como parte del proceso de mejora planificada que exigía la Junta educativa (BrdB.P6.HSf). Algunos estudiantes participantes eran auto-nominados y otros eran designados por el personal, tratando de maximizar la representación de poblaciones escolares diversas.

Ellos hablan de "¿qué estamos haciendo bien? ¿en qué tenemos que trabajar?" ... Realmente ha funcionado muy bien para plantear cuestiones que tenemos que hablar y para construir relaciones sólidas de confianza (BrdB.P6.HSf).

También en esta escuela, un comité de personal y estudiantes trabajó en conjunto para localizar y distribuir recursos en *aulas democráticas y enseñanza para la justicia social*.<sup>1</sup> El director apoyó el esfuerzo dándole tiempo libre a un coordinador docente para que trabajara con este comité. En ese sentido, la participación estudiantil en el gobierno (como una forma de gestión de conflictos) se incorporó a la agenda oficial de esta secundaria, creando el espacio

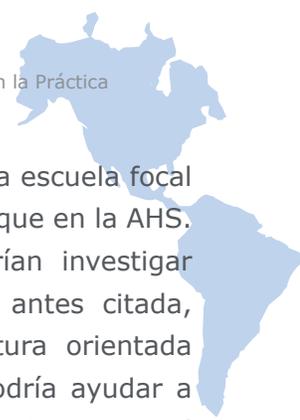
para una potencial transformación democrática orientada a la consolidación de la paz.

Otras escuelas implementaron varias iniciativas pequeñas de "voz del alumnado". Por ejemplo, en una escuela secundaria de la Junta C, un grupo voluntario de teatro estudiantil y acción comunitaria hizo presentaciones y colaboró ocasionalmente en "gestionar lo que sea en la escuela" (BrdC.P3.HSm). Al igual que en el LC1 de la Junta A, los estudiantes participantes que dedicaran un número suficiente de horas podían recibir créditos académicos, lo que permitió la asignación de tiempos de enseñanza en la carga académica de los asesores adultos.

Los múltiples ejemplos anteriores ilustran diferentes enfoques frente a los dilemas de la participación democrática. Las actividades de gobierno que empoderan a grupos pequeños de estudiantes motivados pueden proporcionar oportunidades concentradas para el liderazgo asociado a la consolidación de la paz. Sin embargo, en los enfoques de liderazgo de cuadrillas, la participación suele ser problematizada por los privilegios: "Siempre parecen ser los mismos niños quienes se involucran ... en todo" (BrdC.CC2f). La inserción curricular de actividades de gobierno, por el contrario, requiere la asignación de tiempo regular de aprendizaje y de personal docente, y puede involucrar a poblaciones estudiantiles más amplias. Las asambleas generales de la escuela pueden involucrar a poblaciones más grandes a expensas de la profundidad en la discusión de los asuntos complejos. Las iniciativas híbridas, como los procesos de grupos focales o las redes de organizaciones estudiantiles, son intentos por alcanzar algunas de las fortalezas de los enfoques de cuadrillas y de asamblea escolar, pero a menudo permanecen en los márgenes de lo que Ross y sus colegas llaman el "asunto central de la escuela", reflejado en las asignaciones horarias y de personal. Las

---

1 N. del T. "Teaching for social justice" es una filosofía educativa diseñada para promover la equidad socioeconómica en los ambientes de aprendizaje e inculcar esos valores en los estudiantes.



iniciativas de gobierno democrático tienen el potencial de contribuir a una consolidación de la paz emancipadora, si encuentran formas de romper las barreras y facilitar el diálogo en los conflictos entre los grupos de estatus. Mientras que algunas de las iniciativas de gobierno estudiantil identificadas en esta investigación son considerablemente prometedoras para la construcción de tales puentes, otras parecen relativamente superficiales y tendientes a eludir los conflictos, y por lo tanto no se puede asumir que contribuyan en mucho a la consolidación de la paz.

### *¿Consolidación de la paz a través de la equidad? Afinidad, apoyo y grupos de acción*

El sentido de conexión de los estudiantes hacia sus comunidades escolares puede afectar su desempeño académico y disminuir los comportamientos negativos (Calabrese & Poe, 1990). Una vía clave para aumentar la conexión de los estudiantes con la escuela es la participación en actividades extracurriculares, incluyendo los clubes estudiantiles y las asociaciones en las que los estudiantes puedan expresar y defender sus identidades y pasiones. Cuando tales actividades de afinidad, apoyo y grupos de acción son diversas y de fácil acceso en las escuelas, pueden apoyar la consolidación de la paz democrática al exponer a los estudiantes a identidades diversas y perspectivas en conflicto, permitiéndoles practicar el diálogo y la construcción de relaciones, y abriéndoles oportunidades para apoyar su auto-determinación y la resistencia a los sesgos, desde el nivel interpersonal hasta el global. Los entrevistados en las Juntas A y C describieron una serie de este tipo de actividad de liderazgo en sus escuelas.

La mayoría de las escuelas secundarias que visitamos en las Juntas A y C tenían algún tipo de grupos estudiantiles de apoyo y/o abogacía. Había

muchos más grupos de estos en la escuela focal BHS, en proporción a su tamaño, que en la AHS. Las investigaciones futuras podrían investigar si (como la teoría de Gladden, antes citada, podría predecir) esa infraestructura orientada a la equidad y al compromiso podría ayudar a crear climas escolares menos violentos, como el que encontramos en BHS. Los grupos de afinidad realizaban acciones frecuentes de abogacía, afirmando el valor positivo de las identidades particulares y creando espacios seguros para que los miembros se reunieran. En BHS, por ejemplo, algunas estudiantes musulmanas que vestían el *hijab* habían sufrido algunos acosos por parte de sus compañeros tras el incidente terrorista del 09/11/2001 en los EE.UU.. Como resultado, un grupo de estudiantes musulmanes presentó una propuesta a su gobierno estudiantil (que los apoyó) para crear un encuentro regular de oración musulmana en la escuela (BrdA.BHS.T4m). Este grupo organizó algunos eventos especiales para presentarle el Islam a su comunidad escolar, con lo que afirmaron el sentido positivo de su identidad religiosa y contribuyeron a cambiar la atmósfera de su escuela. Aunque en BHS hubo muchas organizaciones estudiantiles basadas en la identidad que fueron exitosas, los intentos del comité de equidad del personal de BHS por crear un comité de equidad de los estudiantes que tuviera una base amplia (identidades mixtas) no fueron exitosos. Uno de los profesores participantes sostenía que para los estudiantes, los grupos multiculturales de acción en equidad eran algo "no de onda (*cool*)" (BrdA.BHS.T5f).

A diferencia de lo que sucedía en BHS, el consejo de estudiantes de AHS no era activo ni tenía la facultad de tomar decisiones acerca de los grupos estudiantiles. Cuando un estudiante trató de iniciar una Alianza Gay-Hetero, el director de la escuela habilitó al trabajador social de la escuela para iniciar un grupo de discusión semanal, pero exigió un título y una misión más genéricos ("que



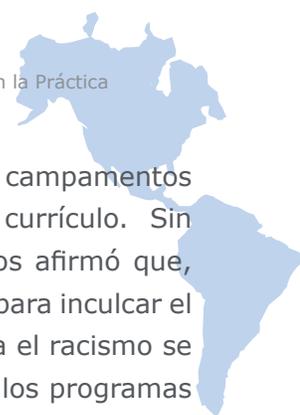
encajaran”) en este tema de identidad/equidad, en lugar de nombrarlo explícitamente. Como lo explicó el trabajador social: “La administración de la escuela estaba muy nerviosa frente al uso de la palabra gay - [estaban] preocupados por la respuesta de los padres [conservadores religiosos] y por la seguridad de los estudiantes” (BrdA.AHS.SWf). Por lo tanto, frente a la preocupación estudiantil de que la escuela no era un espacio seguro para estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales –la cual *habría podido* ser una oportunidad para un liderazgo de consolidación de la paz con iniciativa estudiantil – los administradores de AHS respondieron con el rechazo explícito de las formas de abogacía o auto-organización estudiantil y con la imposición, en su lugar, de un enfoque terapéutico.

En las escuelas secundarias de la Junta C, por el contrario, hubo varios grupos de acción estudiantil, incluyendo una Alianza Gay-Hetero en una escuela que visitamos (BrdC.SW1.HSf). A diferencia de lo que sucedió en AHS, el administrador de esta escuela había apoyado la formación del grupo y las campañas contra la homofobia que este había organizado en los últimos tres años. Por ejemplo, la campaña anual ‘Día del Silencio’, organizada por estos líderes estudiantiles, atraía la participación directa de unos 300 estudiantes, y esa cifra aumentaba cada año. En años anteriores, un grupo semejante de acción inter-escolar había influido en el desarrollo de una política distrital de derechos humanos y de lucha contra la homofobia, que serviría después para proteger la existencia de esta acción de liderazgo iniciada por estudiantes y orientada a la consolidación de la paz.

Los grupos de acción social estudiantil fueron menos frecuentes en el nivel elemental, pero en CES, un maestro inició y dirigió un club de equidad cuyos temas de discusión incluían la justicia global, la equidad de género, y la acción

cívica. Los participantes eran estudiantes diversos de grados quinto y sexto, recomendados por sus profesores porque mostraban un potencial de liderazgo en formas que ellos consideraban tanto ‘positivas’ (juiciosos, académicamente exitosos) como ‘negativas’ (influyen a sus compañeros, pero perturban el ambiente de aprendizaje). Este maestro sostuvo que los estudiantes percibidos como líderes negativos solían tener un sentido particularmente fuerte de la justicia, que les hacía buenos candidatos para un grupo de acción de este estilo (BrdA.CES.T3f). Además de la discusión regularmente programada y de las reuniones de actividad, estos estudiantes asistieron a una conferencia inter-escolar sobre temas como la intimidación escolar, la homofobia, el sexismo y el racismo. Más tarde, los participantes tuvieron algunas oportunidades para tratar de influir en sus compañeros, redactando un artículo para el periódico escolar. Sin embargo, esta iniciativa fue marginal y vulnerable, por cuanto este maestro ofreció voluntariamente su tiempo y fue el único miembro del personal que se involucró.

Varios de los entrevistados hablaron sobre conferencias y campos de liderazgo inter-escolares que se organizaron ocasionalmente sobre el multiculturalismo y las relaciones raciales (sobre todo para estudiantes de intermedia y secundaria en la Junta A, y de todos los niveles en la Junta C). Por lo general, estos involucraban una salida de un día o de un fin de semana para una selección de estudiantes con diversos niveles de logro académico, designados por los docentes con base en los intereses, la representación demográfica, y el liderazgo potencial. Se esperaba que los equipos de estudiantes lideraran actividades de seguimiento con los compañeros en sus propias escuelas, refiriéndose con frecuencia a temas de consolidación de la paz en equidad (BrdC.A2f). Los estudiantes que participaron tuvieron la oportunidad de discutir y planificar actividades con sus compañeros, en talleres facilitados por



personal de la junta (BrdC.CC1f). Los docentes que habían enviado a sus estudiantes a estos campamentos señalaron que con frecuencia se podía observar una mejora en la autoestima y el desempeño escolar (BrdA.BHST1T2f; BrdA.AHS.SWf). Como lo resaltó un director:

Es una oportunidad para que estudiantes de diferentes escuelas puedan colaborar y preguntarse entre ellos, '¿Cuáles son algunas de las cosas que haces en tu escuela en términos de derechos humanos o de paz para lograr un gran impacto en los programas de [tu] escuela?' [Más adelante] cuando vuelvan, serán líderes. (BrdC.P8.HSm)

Por ejemplo, los estudiantes que habían participado en un campo de liderazgo reciente, coordinaron posteriormente la simulación de un campamento de refugiados en su escuela, que en el sentir de uno de los entrevistados había tenido un "enorme impacto" en sus compañeros (BrdC.A4m). De esta manera, al menos algunos de estos líderes estudiantiles, además de practicar ellos mismos las habilidades del liderazgo orientado a la consolidación de la paz, tuvieron la oportunidad de influir en la conciencia de sus compañeros en beneficio de la consolidación de la paz.

Sin embargo, en el pasado estas oportunidades especiales de aprendizaje eran mayores, más frecuentes y orientadas con mayor énfasis hacia el desarrollo de un liderazgo de acción social, más allá de la autoestima. Para la época de las entrevistas, las escuelas enviaban por lo general a un estudiante por grado y a un maestro de cada escuela, mientras que en el pasado algunas de estas conferencias involucraban a cientos de estudiantes (BrdC.P8.HSm). La justificación de las administraciones de distrito para estos recortes fue que los

objetivos de aprendizaje de estos campamentos estaban incluidos ahora en el currículo. Sin embargo, uno de los entrevistados afirmó que, aunque los mandatos curriculares para inculcar el multiculturalismo y la lucha contra el racismo se implementaban de forma amplia, los programas extracurriculares intensivos para "construir la cultura de liderazgo" entre los estudiantes se estaban perdiendo (BrdA.BHS.T1f).

La mayoría de las escuelas secundarias de la Junta A contaba con otra forma de acción social estudiantil, clubes de seguridad escolar, apoyados formalmente por las administraciones de distrito y financiados por el servicio de policía. A sus miembros se les llamaba para desempeñar funciones ocasionales de ayudantes, como la de vigilar eventos escolares. Los estudiantes participantes se reunían mensualmente con asesores docentes y a menudo con agentes de la policía comunitaria, y podían acreditar sus horas de participación hacia la realización de un requisito provincial de servicio comunitario. Con la asistencia de los coordinadores policiales, cada club realizaba una auditoría de seguridad, sondeaba a los miembros de la comunidad escolar sobre las preocupaciones de seguridad de la escuela, y organizaba eventos escolares sobre un tema anual. El año anterior a las entrevistas en BHS, los estudiantes eligieron como tema el etiquetamiento racial por parte de la policía, dando lugar a un diálogo ferviente en los foros escolares. Este año, se centraron en la prevención del robo. Un líder central de escuelas seguras en la Junta A argumentó que la participación en esos clubes podría ayudar a los estudiantes a desarrollar el liderazgo y la agencia, al tiempo que se les enseñaban normas no violentas.

Hay aspectos del programa que son problemáticos, pero el concepto es muy bueno. Los jóvenes están tomando la iniciativa y haciendo que sus escuelas sean



seguras. No es tanto de arriba hacia abajo. Tiene que ser un proceso internalizado para manejar su propio comportamiento - no algo que le impongan a usted. (BdA.SafeSchls1m)

Debido al estímulo y la financiación institucional, el número de clubes fue creciendo de manera exponencial en esta Junta. Era una de las muy pocas organizaciones estudiantiles que existía en AHS al momento de las entrevistas (BdA.AHS.P2f).

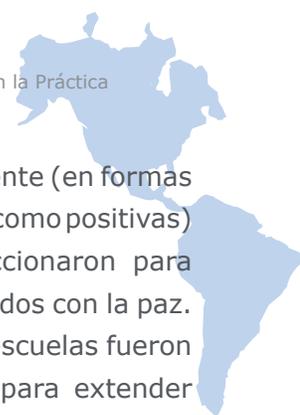
La asesora docente de los clubes de seguridad en BHS dijo que, al igual que en la mayoría de las actividades de voluntariado co-curriculares, casi todos los participantes (aproximadamente el mismo número de hombres y mujeres etnoculturalmente diversos) tenían "inclinaciones académicas y eran activos en otros clubes", pero que había unos pocos estudiantes "promedio" o difíciles que no eran activos en otros espacios (BdA.BHS.T2f). Ella dijo que los estudiantes participantes se llegaron a "sentir más cómodos acercándose a la policía si la necesitaban, [o] reportando asuntos, conflictos, problemas y temores [a los administradores escolares], gracias a la policía [participando en el club]" (BdA.BHS.T2T3f). Los miembros activos del club de seguridad estudiantil ganaron experiencia en el manejo de iniciativas como la evaluación de necesidades y la planificación de eventos, y en ocasiones tuvieron la oportunidad de ayudar a reparar relaciones mutuamente viciadas entre jóvenes (especialmente las minorías visibles) y adultos, incluyendo agentes de policía. Sin embargo, al igual que la gran mayoría de esas oportunidades de participación estudiantil activa, los clubes funcionaban como una actividad extra-curricular, lo que significaba que eran susceptibles de desaparecer y de estar desconectados del currículo oficial y del consecuente apoyo de personal escolar.

## Discusión

A pesar de los requisitos del currículo oficial concernientes al establecimiento y la consolidación de la paz, las oportunidades disponibles para la participación, el gobierno o el liderazgo activo de los estudiantes en el aprendizaje orientado a la consolidación de la paz parecen ser bastante escasas (con algunas excepciones destacadas) en la programación regularizada de las escuelas y los distritos abordados en este estudio. En esencia, y por definición, los roles de liderazgo estudiantil activo se apartan de los roles normales de un estudiante y del currículo oficial (determinado por el personal y agendado regularmente). Tal programación estandarizada de la escuela puede ser aún más difícil de cambiar en ambientes escolares de miseria urbana y clases trabajadoras (Anyon, 1997, Cuban, 1993).

¿Los roles efectivamente implementados para la participación estudiantil en las escuelas de estos distritos (o por lo menos algunos de ellos) constituían realmente una ciudadanía activa para la consolidación de la paz? ¿Estos líderes estudiantiles facilitaron el desarrollo de las capacidades de sus compañeros para una futura ciudadanía orientada a la consolidación de la paz? Nuestros resultados resuenan con los de Ross, Munn y Brown (2007), quienes encontraron muy pocas menciones de la iniciación del niño o la toma de decisiones (especialmente en los grados más bajos), observaron la participación en actividades que por lo general estaban al margen de las actividades centrales de las escuelas, y no encontraron casi ningún discurso de emancipación o democratización.

Nuestro estudio encontró una variación notable entre las escuelas frente a las oportunidades de liderazgo estudiantil relacionadas con la paz. Mientras que las Juntas



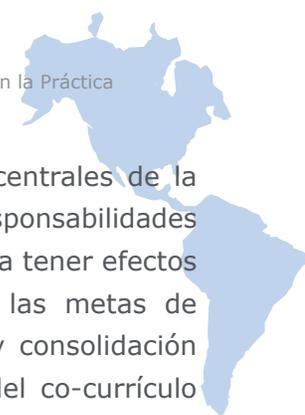
B y C proveían un apoyo central más evidente que la Junta A para los gobiernos estudiantiles, las actividades de equidad y abogacía y el liderazgo entre pares (mediación) para la consolidación de la paz, las diferencias dentro de cada distrito eran aún más evidentes que las que había entre distritos. Se requiere investigación adicional para demostrar las razones de los entendimientos y estrategias divergentes de los líderes escolares frente al logro de la 'paz'.

Cada modelo de gestión de conflictos – mantenimiento, establecimiento y consolidación de la paz –, involucraba oportunidades potenciales de liderazgo estudiantil, aunque estas oportunidades diferían en carácter (cuánta autonomía, voz e iniciativa estudiantil promovían) y en inclusividad (cuántos y cuáles estudiantes eran empoderados por estos esfuerzos, para promover su liderazgo). En casi todas las escuelas que visitamos, las oportunidades de liderazgo estudiantil para la mayoría de iniciativas de 'paz' estaban desproporcionadamente disponibles para poblaciones estudiantiles relativamente pequeñas y de alto status. No se podría asumir que los intereses de los estudiantes marginados estuvieran bien representados por aquellos 'representantes' estudiantiles. Sin embargo, algunas pocas escuelas (sobre todo las de niveles de grado mayor) habían desarrollado estructuras de participación estudiantil y mecanismos de selección que creaban espacios alternativos para la representación de las identidades y los intereses diversos, a través de grupos de afinidad y de abogacía, y de ese modo habían garantizado que un mayor número de estudiantes tuviera la oportunidad de desarrollar su capacidad cívica, expresar sus puntos de vista, y contribuir a mitigar la violencia sistémica e interpersonal de sus comunidades.

En muchos casos, los estudiantes que ya habían expuesto ciertas habilidades sociales y la

capacidad de poner su voz de presente (en formas que la cultura dominante reconocía como positivas) fueron los que los adultos seleccionaron para ocupar roles de liderazgo relacionados con la paz. Los líderes estudiantiles en estas escuelas fueron utilizados con mucha frecuencia para extender el control de los adultos en el mantenimiento de la paz –monitoreando a sus compañeros, sin crear un espacio dialógico para el aprendizaje o la contribución democrática, especialmente entre estudiantes marginados o rebeldes, cuyas voces son silenciadas de manera desproporcionada. Sin embargo, algunas excepciones brillantes –sobre todo en algunas escuelas de las Juntas B y C, donde el personal central de escuelas seguras proporcionaba orientaciones y recursos para alentar al personal escolar a incluir estudiantes diversos en las oportunidades de liderazgo – demostraron que había una gama mucho más amplia de estudiantes totalmente capaces de ejercer roles de liderazgo en establecimiento y consolidación de la paz. Si bien es crucial mantener la seguridad (lo que Galtung llama la 'paz negativa') en las escuelas, los programas que puedan legitimar situación de desigualdad pueden afectar negativamente el desarrollo de una paz ('positiva') más equitativa y sostenible.

En casi todas las escuelas primarias y algunas escuelas intermedias y secundarias, los 'líderes' estudiantiles solían asumir tres tipos de responsabilidades: ayudar con la vigilancia del comportamiento de sus pares o con tareas de rutina como organizar los equipamientos, (con menos frecuencia) comunicar la información y los aportes de y a sus compañeros, y (con la menor frecuencia) desarrollar ideas y tomar decisiones tales como la organización de talleres o la planificación de eventos especiales. Los dos primeros conjuntos de actividades ofrecen oportunidades mínimas para que los estudiantes asuman la iniciativa y/o tomen decisiones (sobre todo si sus puntos de vista fueran discrepantes)



para ayudar a modelar las actividades de consolidación de la paz. En cambio, esas contribuciones estudiantiles parecían reforzar los currículos implícitos existentes relativos al orden en sus escuelas, dentro de los límites establecidos por los adultos. Los estudiantes fueron empoderados con mucha mayor frecuencia para reforzar el funcionamiento controlado de las escuelas que para promover cambios o fomentar la emancipación.

A través de estos tres distritos escolares y a lo largo de esta amplia gama de actividades de liderazgo estudiantil relacionadas con la 'paz', los obstáculos para una participación más completa de estudiantes diversos incluían los horarios de clase, los topes en las inscripciones (disponibilidad de personal) y criterios tales como el buen desempeño académico y el comportamiento juicioso, que limitaban explícitamente la participación de algunos estudiantes. Además, los estudiantes con trabajos y otras responsabilidades por fuera de la escuela, las minorías lingüísticas y los estudiantes cuyos padres tenían bajos niveles educativos, solían tener menores y más estrechas oportunidades de practicar la ciudadanía y el liderazgo democrático para la consolidación de la paz. En estas condiciones, las actividades destinadas a promover la 'paz' y la 'democracia' podrían terminar por exacerbar las divisiones sociales, culturales y económicas entre los estudiantes diversos.

Los entrevistados en los tres distritos – sobre todo en la Junta C, que mantenía una mayor infraestructura humana (en relación al tamaño del distrito) para ayudar al personal escolar en el apoyo a la educación de estudiantes diversos orientada a la consolidación de la paz – han señalado muchos espacios de posibilidad para el establecimiento y la consolidación de la paz, de forma democrática, dentro de estas realidades complejas. Sin embargo, la inserción de estas

expectativas en las actividades centrales de la escuela (y sus correspondientes responsabilidades entre el personal de planta) podría tener efectos paradójicos. Por un lado, traer las metas de aprendizaje de establecimiento y consolidación de la paz desde los márgenes del co-currículo podría poner este cuerpo de conocimientos, habilidades y experiencias a disposición de un espectro mucho más amplio de estudiantes, al hacer que haya personal regularizado, recursos didácticos e infraestructura disponible para todos los estudiantes y no para unos pocos 'líderes' designados. Por otra parte, debido al rol pasivo del estudiante que todavía prevalece en el currículo 'regular', una inserción de este estilo en el currículo oficial podría reducir las oportunidades de 'liderazgo' activo en las cuales los estudiantes pueden realmente asumir iniciativas, practicar sus habilidades, tomar decisiones, y contribuir activamente a cambiar sus entornos.

Esta investigación no devela una imagen ideal de la participación y la educación democráticas orientadas al mantenimiento, establecimiento y consolidación de la paz que son implementadas según las recomendaciones de la literatura teórica. No obstante, sí ofrece descripciones específicas de una amplia gama de prácticas reales de gestión de conflictos que se han implementado en entornos desafiantes de escuelas públicas, y un marco analítico para compararlas. Igualmente importante, contrasta las oportunidades de participación, aprendizaje democrático y agencia que tienen los estudiantes diversos que pueden estar incluidos en este rango de programas. Es evidente que, cuando se les da la oportunidad, los estudiantes diversos pueden hacer valiosas contribuciones ciudadanas a la construcción de la paz, en sus escuelas y más allá de ellas.



## Referencias Bibliográficas

---

- Akiba, Motoko, Gerald K. LeTendre, David P. Baker & Brian Goesling (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4): 829-853.
- Alderson, Priscilla (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children and Society*, 14(2): 121-134.
- Anyon, Jean (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College Press.
- Aronson, Elliot (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bickmore, Kathy (2001). Student conflict resolution, power 'sharing' in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2): 137-162.
- Bickmore, Kathy (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 19(4): 137-160.
- Bickmore, Kathy (2004). Discipline for democracy? School districts' management of conflict and social exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32(1): 75-97.
- Bickmore, Kathy (2005). Teacher development for conflict participation: Facilitating learning for 'difficult citizenship' education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2). Tomado de [www.citized.info](http://www.citized.info).
- Bickmore, Kathy (2006). Democratic social cohesion? Assimilation? Representations of social conflict in Canadian public school curricula. *Canadian Journal of Education*, 29(2): 359-386.
- Bickmore, Kathy (2007). Linking global with local: Cross-cultural conflict education in urban Canadian schools. En Leach, Fiona & Dunne, Máiréad (Eds.), *Education, conflict and reconciliation: International perspectives* (pp. 237-252). Oxford, UK: Peter Lang.
- Bickmore, Kathy (2010a). Education for 'peace' in urban Canadian schools: Gender, culture, conflict, and opportunities to learn. En Trifonas, Peter Pericles & Wright, Bryan (Eds.), *Curriculum and difference: Deeply thinking the critical issues of peace and education*. New York: Routledge.
- Bickmore, Kathy (2010b). Policies and programming for safer schools: Are 'anti-bullying' approaches impeding education for peacebuilding? *Journal of Educational Policy*.



- Bolgatz, Jane (2005). Teachers initiating conversations about race and racism in a high school class. *Multicultural Perspectives*, 7(3): 28-35.
- Browning, Lonisa, Barbara Davis, & Virginia Resta (2000). What do you mean, 'think before I act'? Conflict resolution with choices. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2): 232.
- Burrell, Nancy, Zirbel, Cindy, & Allen, Mike (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1): 7-26.
- Bush, Kenneth & Saltarelli, Diana (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. Florence, IT: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Calabrese, Raymond & Poe, John (1991). Alienation: An explanation of high drop out rates among African-American and Latino students. *Educational Research Quarterly*, 14(4): 22-36.
- Catalano, Richard, Berglund, M. Lisa, Ryan, Jeanne, Lonczak, Heather, & Hawkins, J. David (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, 5, artículo 15. Tomado el 15 de julio de 2010 de: [www.psycinfo.com/psycarticles/2002-14078-14001.html](http://www.psycinfo.com/psycarticles/2002-14078-14001.html).
- Charmaz, Kathy (2000). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. En Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Claassen, Ron & Claassen, Roxanne (2004). Creating a restorative discipline system: Restorative justice in schools. *The Fourth R*, (Winter): 9-12.
- Colvin, Geoff, Sugai, George, Good, Roland H. & Lee, Young-Yon (1997). Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12: 344-363.
- Cotmore, Richard (2004). Organizational competence: A student council in action. *Children and Society*, 18: 53-65.
- Craig, Wendy, Pepler, Debra, & Atlas, Rona (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1): 22-36.
- Crosse, Scott, Burr, Michele, Cantor, David, Hagen, Carol & Hantman, Irene (2002). *Wide scope, questionable quality: Drug and violence prevention efforts in American schools*. Rockville, MD: Westat (en afiliación con Gottfredson Associates).
- Cuban, Larry (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.



- Cuban, Larry (2001). How systemic reform harms urban schools. *Education Week*, 20(38): 48.
- Cunningham, Charles (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5): 653-662.
- Curle, Adam (1971). *Making peace*. London: Tavistock Publications.
- Day-Vines, Norma, Day-Hairston, B., Carruthers, W., Wall, J., & Lupton-Smith, H. (1996). Conflict resolution: The value of diversity in the recruitment, selection, and training of peer mediators. *School Counselor*, 43 (5, Mayo): 392-410.
- DeTurk, Sara (2006). The power of dialogue: Consequences of intergroup dialogue and their implications for agency and alliance building. *Communication Quarterly*, 54(1): 33-51.
- Erickson, Christina & McGuire, Melissa (2004). Constructing nonviolent cultures in schools: The state of the science. *Children and Schools*, 26(2): 102-116.
- Fielding, Michael (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2): 293-311.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Galtung, Johann (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development, & civilization*. London: Sage Publications & International Peace Research Assn.
- Garrard, Wendy & Lipsey, Mark (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in US Schools: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1): 9-38.
- Gladden, R. Matthew (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26: 263-299.
- Hahn, Carole (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Harris, Ian & Morrison, Mary-Lee (2003). *Peace education* (2da edición). Jefferson, NC: McFarland.
- Harris, Robert (2005). Unlocking the learning potential in peer mediation: An evaluation of peer mediator modeling and disputant learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 23(2): 141-164.
- Hazler, Richard & Carney, Jolynn (2002). Empowering peers to prevent youth violence. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2): 129-149.



- Herr, Kathryn & Anderson, Gary (2003). Violent youth or violent schools? A critical incident analysis of symbolic violence. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4): 415-433.
- Hess, Diana & Avery, Patricia (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. En Arthur, James, Davies, Ian & Hahn, Carol (Eds.), *Sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 508-518). Los Angeles y Londres: Sage Publications.
- Heydenberk, Roberta & Heydenberk, Warren (2005). Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution. *Education and Urban Society*, 37(4): 431-452.
- Howard, Tyrone (2004). Does race really matter? Secondary students' construction of racial dialogue in the social studies. *Theory and Research in Social Education*, 32(4): 484-502.
- Johnson, David & Johnson, Roger (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4): 459-506.
- Johnson, David & Johnson, Roger (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1): 37-51.
- Johnston, Robert (2000). Federal data highlight disparities in discipline. *Education Week*, 19(41): 3.
- Jones, Tricia (1998). Research supports effectiveness of peer mediation. *The Fourth R*, 82(Marzo/Abril): 1, 10-12, 18.
- Jones, Tricia (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2): 233-267.
- Jones, Tricia & Sanford, Rebecca (2003). Building the container: Curriculum infusion and classroom climate. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1): 115-130.
- Kahne, Joseph & Sporte, Susan (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3): 738-766.
- Lane-Garon, Pamela, & Richardson, Rim (2003). Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1): 47-68.
- Lederach, John Paul (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse: Syracuse University Press.
- McCluskey, Gillean, Lloyd, Gwynedd, Kane, Jean, Riddel, Sheila & Stead, Joan (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4): 405-417.



- Mishna, Faye, Scarcello, Iolanda, Pepler, Debra, & Wiener, Judith (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4): 718-738.
- Morrison, Brenda (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Leichhardt, New South Wales, Australia: Federation Press.
- Olweus, Dan (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18(2): 170-190.
- Pellegrini, A. D. & Davis, P. D. (1993). Relations between children's playground and classroom behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 63: 88-95.
- Romo, Harriet (1997). Improving ethnic and racial relations in schools. *ERIC Digests*. Tomado el 7 de Mayo de 2006 de: [www.ericdigests.org](http://www.ericdigests.org)
- Ross, Hamish, Munn, Pamela, & Brown, Jane (2007). What counts as student voice in active citizenship case studies? *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(3): 237-256.
- Scheckner, Stacey, Rolin, Stephen, Kaiser-Ulrey, Cheryl, & Wagner, Richard (2002). School violence in children and adolescents: A meta-analysis of the effectiveness of current interventions. *Journal of School Violence*, 1(2): 5-32.
- Schwartz, Wendy (1999, Noviembre). Preventing violence by elementary school children. *ERIC/CUE Digest*. Tomado el 7 de mayo de 2006 de: [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Simon, Katherine (2001). *Moral questions in the classroom*. New Haven: Yale University Press.
- Skiba, Russell (2000). *Violence prevention and conflict resolution curricula: What works in preventing school violence*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Stevahn, Laurie (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory Into Practice*, 43(1): 50-58.
- Torney-Purta, Judith & Barber, Carolyn (2005). Democratic school participation and civic participation among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education study. *Journal of Social Science Education*, 3. Tomado el 15 de julio de 2010 de: [www.jsse.org/2005/2005-3](http://www.jsse.org/2005/2005-3).
- Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Oswald, Hans, & Schultz, Wolfram (2001). *Citizenship and education in 28 countries: Civic knowledge and engagement at age 14*. Amsterdam: IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).
- Wyness, Michael (2009). Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16: 535.



## Notas

---

- 1 Favor mirar más arriba para la explicación de los seudónimos usados como código. Por ejemplo, esta entrevistada era una maestra ('T3') de la Junta A (escuela primaria CES).