

EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO ALTERNATIVA PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

Yareli Serrato Mandujano

ETAC VIRTUAL

ysm_sm@hotmail.com

Resumen

En esta investigación-acción se presentan los resultados de una intervención educativa con el enfoque de Educación para la Paz implementada en un grupo de tercer grado de telesecundaria en Guanajuato, en donde la violencia es aguda. La intervención tuvo el propósito de que los estudiantes desarrollaran competencias para avanzar hacia la reconstrucción social. El propósito de esta investigación es conocer el impacto que esta intervención educativa tuvo en los estudiantes. En la intervención se aplicaron diversos subenfoques de la educación para la paz de manera transversal, se promovió el pensamiento crítico y se presentaron estrategias para generar paz interpersonal, intergrupala, nacional e incluso, internacional. Las principales conclusiones derivadas de esta investigación fueron que, desde la educación formal, es posible que los docentes innoven a través de estrategias que fomenten una cultura de paz, ya que la educación para la paz se perfila como un enfoque esperanzador para el desarrollo social.

Palabras clave: Educación para la Paz, intervención educativa, prevención de la violencia reconstrucción social.

Los conflictos son propios de la naturaleza humana pero la *educación para la paz* (EP) es una alternativa para combatir la violencia (Hernández Romano, 2016) y para que estos conflictos no escalen a ser problemas. Este enfoque surgió después de la Primera Guerra Mundial cuando diversos educadores, intelectuales y activistas tales como Montessori, Freinet, Roselló, y Raynaud de la Ferrière, le atribuyeron a la educación la

función de cultivar la paz (Jarés 1999, citado en Lozano Garza, 2015).

Durante el desarrollo de este enfoque, se han desprendido múltiples subenfoques, valores, filosofías y prácticas alrededor del mundo que han respondido a necesidades sociohistóricas. La EP se puede definir como un:

Proceso para promover del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores

necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional. (Fountain, 1999, p. 6).

Planteamiento del Problema

En los últimos 5 años el nivel de violencia ha aumentado en Guanajuato, y, de acuerdo con el Institute for Economics & Peace (2020), el estado se encuentra entre uno de los cinco menos pacíficos de México. Esto afecta a los jóvenes quienes son víctimas directas, indirectas o incluso, perpetradores de la violencia.

Con el fin de atender los problemas sociales relacionados a la violencia en una telesecundaria localizada en una comunidad en la zona del Bajío en el estado de Guanajuato cerca de los límites del estado de Querétaro, se aplicó una intervención con el enfoque de EP en uno de los grupos de tercer grado. En este centro educativo en total hay 12 grupos: tres para cada grado. Además de los 12 maestros, laboran ahí una directora técnica, dos secretarías, un prefecto y tres intendentes.

Es importante mencionar que los estudiantes presentan múltiples problemas sociales, tales como familias disfuncionales, pobreza, venta de droga y otros negocios ilícitos.

Debido a ese entorno caracterizado por la violencia y sus consecuencias en el desarrollo social, emocional y psicológico de los estudiantes, se implementaron diversas estrategias de promoción y práctica de la EP. Derivado de esta intervención, se llevó a cabo un estudio con el fin de evaluar el impacto de

los materiales y las actividades que los estudiantes de 3^oC estuvieron trabajando durante el ciclo escolar 2019-2020. A partir de este objetivo general, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué señala la información teórica acerca del impacto de estrategias para promover la paz en la escuela?
- ¿Cuál es el enfoque de EP que se está empleando en el grupo de 3^oC?
- ¿Cuál ha sido el impacto del programa de intervención en el grupo de 3^oC en cuanto a la práctica y promoción de la paz?

La importancia de implementar actividades cuyo contenido provenga de enfoques de EP se encuentra en los problemas socioculturales de México enmarcados por la violencia en donde ésta es parte de la vida cotidiana y en donde todos los habitantes han sufrido las consecuencias ya sea de forma directa o colateral. Es por ello que es de vital importancia trabajar con contenidos sobre educación para la paz con el fin de que los estudiantes la practiquen y la difundan.

En el presente artículo se expondrán los hallazgos derivados de esta investigación-acción en donde se emplearon actividades que los estudiantes desarrollaron durante el ciclo escolar, una evaluación al final del ciclo escolar sobre las estrategias de educación para la paz implementadas, diario de clase de la docente y un cuestionario de la directora.

Marco teórico

En México los homicidios casi se triplicaron entre 2005 y 2011, por lo que la violencia ha ido en aumento (Márquez-Padilla *et al.*, 2015, citado en Kertyzia & Standish, 2019); y esto se correlaciona al ubicarse

México en cuarto lugar de cuarenta países participantes como una de las naciones con mayor desigualdad en ingresos de acuerdo al coeficiente de GINI (OCDE, 2020). En este sentido, es importante revisar qué se está haciendo en las escuelas para combatir los efectos de este fenómeno que aqueja a todo el territorio nacional.

La violencia se puede definir como un patrón de conducta que pretende establecer control sobre la familia, miembros de la casa, parejas sentimentales, colegas, individuos o grupos (Newfoundland Labrador Canada, s.f.). Este fenómeno afecta a la economía, la sociedad y la educación. De ésta última, algunos de sus impactos se encuentran en el bajo rendimiento académico derivado del estrés de los estudiantes, inasistencias y emigraciones de los estudiantes y docentes (Magaloni, 2012, citado en Kertyzia & Standish, 2019).

Este enfoque de EP presenta una esperanza para lograr un mundo más justo y equitativo, y, de manera particular en países subdesarrollados caracterizados por el conflicto intratable en donde: “la sociedad está dañada, y si no se trabaja para la sanación individual y colectiva, . . . no seremos capaces de extirpar desde sus raíces la violencia normativizada” (López, 2001, citado en Ruiz León, 2013, p. 57). En este sentido, la educación tiene el reto de no seguir reproduciendo estos patrones de violencia.

Mientras que Galtung señala que en cualquier propuesta de EP deben estar presentes la reconstrucción, reconciliación y resolución (Loera Ochoa & Loera Ochoa, 2017), Betty Reardon, proclama una pedagogía transformacional que sea reflexiva, dialógica, crítica, ética y contemplativa para que se cultiven las capacidades humanas necesarias para el empoderamiento político y

la eficacia de los ciudadanos, objetivo fundamental de la EP (Reardon & Snauwaert, 2015).

Otro autor que ha aportado a este campo es Paulo Freire (1975), quien apela a la acción para superar el problema que lleva de la opresión a la liberación y al empoderamiento. Esto implica la transformación de las estructuras de la conciencia y la transformación de la estructura social (Reardon & Snauwaert, 2015).

Es importante señalar que varias son las fuentes de cualquier propuesta curricular y tomando en cuenta el momento sociohistórico de México, además del enfoque centrado en el estudiante, otro enfoque que podría resultar de gran relevancia para nuestro país es el de reconstrucción social (ver a Schiro, 2008) porque la sociedad normaliza la violencia, por lo que es importante que los docentes estén capacitados para responder a estas demandas sociales.

En México se han implementado prácticas con distintos enfoques filosóficos sobre educación para la paz, tal es el caso del Programa Escuela Segura; y el programa Todos Somos Juárez, desde el cual se impartían cursos, conferencias y talleres para la mediación y prevención de la violencia y las adicciones. Este último programa impactó en la disminución del 70% de la tasa de homicidios en Ciudad Juárez (Ruiz León, 2013).

Respecto a Guanajuato, se han implementado varios programas enviados desde de la Secretaría de Educación del estado, siendo algunos: República Escolar, el cual pretende “fortalecer las competencias ciudadanas de los alumnos, las competencias para el manejo de situaciones y retos para la convivencia y la vida en sociedad” (SEG,

2018); la Semana por la Paz; y la Semana de la Inclusión.

Este estudio es relevante debido a la violencia tan aguda que se está presentando en México y su efecto en las escuelas y en la sociedad. Con este estudio se pretende dar evidencia de que es posible aplicar una intervención educativa sobre EP en una zona con altos índices de violencia con el fin de impactar de manera positiva en las elecciones de los estudiantes.

Metodología

El enfoque de investigación educativa que se empleó en este estudio es el cualitativo, el cual intenta describir y comprender particularidades desarrollando con esto un conocimiento ideográfico y que “acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística” (Rodríguez Sosa, 2003, p. 32). Dentro de este paradigma, se seleccionó la metodología de *investigación-acción*, la cual, de acuerdo a su intencionalidad, es emancipadora, ya que “el diseño no sólo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida” (Hernández Sampieri, 2014).

Este estudio es de tipo práctico; ya que se implementa un plan de acción a un grupo específico, y se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes (Creswell, 2005, citado en Hernández Sampieri, 2014). Entre sus limitaciones se encuentran el haber sido aplicado únicamente a un grupo de una telesecundaria durante un ciclo escolar; por lo que no es generalizable debido a que no se implementó en más grupos y en un periodo más prolongado.

Respecto a las estrategias de muestreo, se seleccionó la *técnica de criterio*, ya que todos los participantes estuvieron estudiando o trabajando en la telesecundaria. Los participantes fueron 18 estudiantes de entre 14 a 15 años de edad, la docente que realizó la intervención y la directora.

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron: el diagnóstico del grupo realizado al principio del ciclo escolar en donde se señala el contexto sociocultural y educativo de los estudiantes; una evaluación sobre la intervención que se aplicó a los estudiantes al final del ciclo escolar que incluyó preguntas abiertas y de opción múltiple; trabajos y actividades de los estudiantes; un cuestionario de la directora al final del ciclo escolar; y un diario de clase de la docente.

Se emplearon diversos instrumentos de información de distintas fuentes con el fin de triangular la información para aminorar el sesgo propio del investigador y con esto darle mayor validez interna al estudio (Yin, 1989, citado en Martínez Carazo, 2006). Por último, al haber validez, la confiabilidad del estudio, también se genera (Lincoln y Guba, 1985; Patton, 2002).

Desarrollo

La telesecundaria está ubicada en un contexto rural con recursos económicos bajos y sus principales actividades económicas son: la agricultura, albañilería, comercios pequeños, trabajadoras domésticas, emigrantes y obreros con rotación de turnos en empresas cercanas a la comunidad o en ciudades aledañas. La mayor parte de las familias son uniparentales y su asistencia a las reuniones escolares llega a ser del 35%. Respecto a la educación de los padres, la

mayoría de ellos carecen de estudios, sólo algunos tienen primaria o secundaria.

Los estudiantes asisten de cinco comunidades cercanas caracterizadas por la violencia entre diversos grupos criminales desde hace más de cinco años. A esto, la docente escribió que:

Frecuentemente ocurren enfrentamientos entre grupos delictivos en la comunidad y los estudiantes están expuestos a esta violencia, por lo que su visión respecto a lo que quieren llegar a ser en la vida, su cosmovisión y sus relaciones interpersonales, se han visto influenciadas por estos acontecimientos; además de que

continuamente los muchachos llegan asustados o tristes por lo que está ocurriendo. (María, comunicación personal, 20 de junio, 2020)

Debido a los antecedentes de violencia directa, estructural y cultural de esta zona del bajío; a que la docente había estudiado el tema de EP en México; y que conocía el contexto de su escuela, desde antes de conocer al grupo, comenzó a seleccionar y a diseñar actividades de diversas disciplinas cuyos contenidos estuvieran alineados conforme a diferentes enfoques de EP tanto a escala interpersonal como intergrupala, nacional e incluso, internacional. Fue así como incluyó las siguientes actividades de forma presencial:

Tabla 1. Actividades de intervención.

Intervenciones	Descripción
Yoga	En la materia de Educación Física, los estudiantes realizaban algunas posturas de yoga de 15 a 25 minutos aproximadamente dos veces por semana, por lo que se les solicitaba llevar su tapete o una cobija. Al principio eran renuentes, pero se fueron familiarizando con esta práctica e iban identificando a las posturas por sus nombres y entre sus comentarios, decían que se relajaban.
Diálogo para resolución de conflictos	Cuando había problemas entre estudiantes, la docente primeramente escuchaba ambas partes, y después reunía a los estudiantes para que, a través del diálogo resolvieran el problema.
Textos de diferentes tipos y redacciones con contenidos de EP	La docente preparó un cuadernillo de lectura y redacción en donde los estudiantes leían acerca de diversos temas de EP y después escribían al respecto. Este cuadernillo se llevó dentro del espacio de “Redacción Creativa” derivado del PEMC. Además, la docente leía una o dos veces por semana diferentes tipos de textos relacionados a la EP nacionales e internacionales en donde se pudiera reflexionar. Tal fue el caso del libro: “El Hombre en Busca del Sentido” de Víctor Frankl (2004), noticias sobre discriminación, contaminación, violencia de género, educación socioemocional, entre otros.
Pensamiento crítico	Se promovió el pensamiento crítico a través de reflexiones y análisis sobre situaciones contextuales y sociohistóricas. Se implementaron dos actividades relevantes y actuales; una después de una balacera que hubo un día minutos después de salir de clases y otra el día internacional de la mujer. Estas actividades, más adelante se abordarán.

Promoción de actitudes y valores	Se promovían ciertas actitudes y valores necesarios para una convivencia sana y pacífica, tales como la tolerancia, el respeto y la empatía.
Intervención en la comunidad	En la materia de tecnología educativa, los estudiantes llevaron el cuadernillo de Elaboración de Proyectos Productivos (SEP, 2008) en donde el primer módulo consistió en que diseñaran un proyecto en equipos sobre algún problema social que detectaran en su comunidad. Con este proyecto, algunos limpiaron algunas áreas de la comunidad y hubo uno que juntó ropa para regalársela a los más necesitados.
Publicaciones en Facebook	La docente compartía a través de un grupo de Facebook publicaciones para reflexionar en torno al cuidado ambiental y personal.

Respecto a las dos actividades que respondieron a hechos contextuales. Enseguida se describirán. En febrero de 2020 hubo una balacera minutos después de la hora de salida de la escuela. En ese momento, los estudiantes iban a sus casas: algunos caminando, otros en bicicleta y otros en camión.

El día siguiente a este episodio, los niños llegaron al salón alterados y aunque ese día presentarían varios experimentos a padres de familia, en lugar de estarse preparando para sus exposiciones, estaban muy inquietos hablando sobre lo acontecido. Con el fin de trabajar las emociones y sentimientos que este evento propició en los niños, la maestra preparó un cuestionario para que los niños externaran lo que sucedió, lo que ellos hicieron, cómo se sintieron, cómo consideraban que se habían sentido sus demás compañeros, qué sentimientos creían que sus familiares habían experimentado, cómo podían saber cómo se sintieron sus familiares, si supieron cómo comunicarse con sus familiares y cómo le podrían hacer en un futuro si algo similar volviera a ocurrir.

Al analizar las respuestas de los niños, se puede considerar que este ejercicio fue catártico, ya que los niños en un primer momento, escribieron lo que sintieron y en un segundo momento, comentaron en plenaria

algunos de los puntos que escribieron. A través de este ejercicio, fue claro que los niños no supieron cómo actuar ante estos eventos, pues hubo niños que corrieron en lugar de echarse al piso cuando las personas con armas les apuntaron para atemorizarlos; hubo niños que no tenían cómo comunicarse con sus padres para avisar que estaban bien; hubo pocos niños que se resguardaron en alguna casa en donde los invitaron a pasar; y hubo niños que tuvieron crisis emocionales. A partir de esa actividad, los niños ya se concentraron mejor y presentaron sus experimentos.

Otra actividad fue la que se llevó a cabo un día después del movimiento "Un Día sin Mujeres" realizado el 8 de marzo, en donde se convocaron marchas y el llamado a las mujeres a no realizar o asistir a sus labores cotidianas como respuesta a la desigualdad de género que aún prevalece en el país. En clases se les puso un video de Sabina Berman (ADN Opinión, 2020) en el que hablaba sobre la violencia de género que se vive en el país, se les dio un cuestionario y después participaron en plenaria.

En el cuestionario se les preguntó a los estudiantes que si consideraban que hubiera discriminación y desigualdad entre hombres y mujeres, a lo que todos respondieron que sí. Se les preguntó también que qué proponían para un mundo más justo. Esta pregunta fue

importante para conocer sus percepciones en torno a este movimiento tan significativo en el país. De esta pregunta se desprendió que el 77% de los estudiantes mencionaron que la igualdad y el respeto, eran la base para un mundo más justo.

Además de estas actividades, debido a la contingencia sanitaria, en donde los estudiantes dejaron de asistir de forma presencial a clases en marzo de 2020, a distancia trabajaron el libro “Haciendo la Paz: Currículo de 15 Sesiones para Prevención de la Violencia en Gente Joven” (Kivel & Creighton, 1997), el cual se les solicitó que contestaran de forma reflexiva y consciente. En este material analizaron lo que significa la violencia, sus causas, cómo la propia sociedad avala diferentes formas de violencia, lo que hay detrás de las clases económicas, la violencia de género, las armas y estrategias de prevención de la violencia. La docente, justificó todas estas actividades al mencionar lo siguiente en su diario de clases:

Más allá de la teoría, una de las razones principales por las cuales implementé estas acciones es que creo profundamente en que los cambios estructurales son posibles cuando hay un propósito y las acciones son constantes. Tengo esperanza en que este enfoque podrá incidir en algunos de mis estudiantes para que tomen decisiones asertivas en sus vidas al promover el respeto hacia los demás y el pensamiento crítico. Asimismo, consciente del papel que yo puedo tener en la vida de mis estudiantes incluí esas actividades centrándome en las necesidades de nuestro entorno, y en mi deseo de influir de forma positiva en ellos para que sean niñas y niños más felices, que practiquen la paz y que sean promotores de ella. (María, comunicación personal, 20 de junio, 2020).

Por último, al final del ciclo escolar, se aplicó una evaluación de las diferentes actividades que conformaron la intervención, de la cual se desprenden los siguientes hallazgos:

- El 100% de los estudiantes participantes consideran que las estrategias implementadas en ese ciclo escolar contribuyeron para que cambiaran su concepto de la violencia, ya que ahora comprenden qué es, algunas de sus causas, y cómo los afecta a ellos y a los demás. Esto les dio oportunidad de reflexionar para saber "cómo arreglar los problemas sin violencia" (Arminda, comunicación personal, 7 de agosto, 2020). Mientras que la mayoría de las niñas (33%) mencionaron más aspectos teóricos sobre lo que aprendieron, la mayoría de los niños (33%), mencionaron aspectos prácticos sobre qué había cambiado en ellos, cómo actuarían ahora ante eventos violentos y cómo pueden promover la paz.
- El 100% de los estudiantes consideran que las estrategias que implementó su maestra en este ciclo escolar cambiaron la forma en que se cuidan y en saber en dónde solicitar ayuda.
- Se les preguntó que mencionaran alguna situación con la que actuarían de forma diferente tomando en cuenta lo que vieron durante el ciclo escolar, y las respuestas más repetidas fueron: ayudar y respetar a las personas (16%), a esto, David mencionó que "cuando se estén burlando de una persona por no tener dinero o porque es de color, yo les voy a decir que si a él le gustaría que le dijeran por ejemplo: eres feo o fresa" (comunicación personal, 7 de agosto, 2020); así como cómo actuar ante problemas sin generar otros (16%). Seguidas de estas respuestas, dos

estudiantes comentaron que ahora sabrán qué hacer cuando se presente violencia en su comunidad y dos más mencionaron que hubo un cambio de actitud en ellos.

- Al final, se les preguntó que si estaban interesados en participar en algún tipo de actividad de seguimiento de los temas o estrategias implementadas en este ciclo escolar, y el 83% (15 estudiantes), contestaron que sí; 11% dijeron que no y 11% no contestaron. Respecto a de qué forma les gustaría dar seguimiento a los que contestaron que sí, 3 de ellos contestaron que les gustaría seguir repasando los temas, dos contestaron que les gustaría dar pláticas en escuelas sobre violencia en general o violencia de género, y dos más contestaron que difundiendo material y carteles en su población.

Resultados

En la intervención que se llevó a cabo se empleó una *pedagogía para la paz*, la cual consiste en “crear actitudes, comportamientos y percepciones que permitan a los estudiantes reconocer la violencia, transformar el conflicto de una forma no violenta y contribuir a la paz positiva” (Kertyzia & Standish, 2019, p. 51). Otro elemento relevante dentro de la intervención fue una pedagogía de la resistencia, la cual consiste en la práctica de la educación para la paz desde un enfoque crítico en donde:

Los educadores pueden proveer a los aprendices con información y experiencias que los conduzcan hacia el conocimiento, habilidades, actitudes, comportamientos y cosmovisiones que promuevan la paz. Los educadores críticos para la paz enfatizan que anclar el proceso de aprendizaje en significados y realidades locales, ofrece la

mejor manera de que los estudiantes sean agentes, democráticos, participativos y socialmente activos. (Bajaj, 2015, p. 155)

Esta pedagogía tiene como una de sus bases el pensamiento de Paulo Freire. En este sentido, se revisaron temas que no son parte del currículo nacional pero que se relacionan con movimientos sociales que llaman a la acción hacia una mayor equidad y justicia social (Bajaj, 2015) como lo fue el movimiento de Un Día Sin Mujeres o los proyectos que diseñaron e implementaron sobre acción social. Asimismo, continuamente se motivó a los estudiantes a analizar críticamente sus realidades, pensar en soluciones y ser activos.

Si bien, en México la mayor parte de intervenciones se han dado en el ámbito de la educación no formal, la intervención presentada en este estudio muestra que, desde la educación formal, también es posible aplicar este enfoque de forma transversal.

Al analizar las diferentes actividades, se puede deducir que, desde un enfoque crítico, se analizaban los problemas sociales no solamente a escala local, sino también la global, lo cual puede ayudar a salvar la vida de mucha gente (Guetta, 2013). En el proceso de análisis, se tomaban en cuenta los entendimientos, las experiencias, las inquietudes y las preocupaciones de los estudiantes en torno a estas realidades (Bickmore, Awad, & Radjenovic, 2017), lo cual repercute en que el programa o intervención sea de calidad.

También a partir de las actividades, se puede apreciar que los temas que se abordaron en esta intervención, fueron los siguientes: los tipos de violencia, el pensamiento crítico; la participación y la conciencia social. Respecto a los enfoques de EP que se implementaron,

uno que en específico estuvo presente en varias de las actividades fue el de paridad de género, el cual sustenta que, la mayoría de los problemas sociales se deben a la desigualdad de géneros (Eisler, 1987).

Respecto a los cambios del grupo, a partir de la intervención, la directora notó un cambio positivo en el grupo:

Solo se podía observar en el grupo la intolerancia, la falta de solidaridad y los débiles lazos de amistad, todo ello como factores de riesgo para la ocurrencia de violencia entre pares. Hacer cambios y aceptar el reto para transformar el grupo no fue tarea fácil, pero con las acciones que realizó la maestra durante el ciclo escolar, logró generar un clima de confianza, empatía y compromiso en el grupo. (Rocío, comunicación personal, 8 de agosto, 2020)

Por último, aparte de la docente María, en la telesecundaria no hubo ningún otro docente que aplicara el enfoque de EP de forma sistemática, planeada, y transversal.

Discusión y Conclusiones

De acuerdo a Kertyzia & Standish (2019), el Plan de Estudios que todavía se implementó en el ciclo escolar 2019-2020, hace referencia en múltiples ocasiones a la violencia estructural, sin embargo, hay una falta de referencias hacia la violencia directa y cultural, desde las cuales se pueden abordar los problemas que existen como el narcotráfico, las pandillas, la violencia de género y la doméstica. A pesar de estas carencias, la intervención fue más allá del currículo vigente y agregó la violencia directa y cultural.

La intervención fue holística debido a que se tocaron temas de relevancia social y fue también transversal al estarse implementando

diversas estrategias en diferentes materias. Asimismo, las actividades fueron diversificadas y significativas al estar relacionadas con vivencias de los estudiantes y con problemas reales y actuales. En la intervención también se apreció que la EP se incluyó en la selección y/o diseño de materiales didácticos, en el diseño y/o selección de actividades y en las estrategias didácticas (Eisler, 2000). Estos elementos del currículo son importantes, pues, de acuerdo a Baily (s.f.), se requieren de intervenciones bien diseñadas que abonen a la reconstrucción humana y social.

Sin embargo, es importante señalar que el diseño curricular no es el único elemento crucial para el éxito de un programa, pues el mismo contexto social en donde se implementa es quizá más relevante (Salomon, 2004) porque para conseguir el éxito, la política, la educación y los medios tendrían también que cambiar hacia actitudes y valores propios de este enfoque si es que se desea tener un impacto relevante.

Asimismo, para que hayan cambios más profundos en los estudiantes en donde ellos sean promotores y generadores de paz en la sociedad, se requiere que la implementación del programa se realice en un periodo largo (ver a Lozano Garza, 2015), sin embargo, se espera que a través de las diferentes intervenciones puntuales que requerían los distintos hechos que iban ocurriendo y todas las demás actividades encaminadas a la práctica y promoción de la paz practicadas durante el ciclo escolar, ésta intervención haya tenido un impacto dentro y fuera de la escuela.

Esta intervención educativa muestra que sí hay espacios de flexibilidad curricular en donde el docente puede innovar y proponer contenidos de relevancia social para los estudiantes en donde ellos vean las

posibilidades de un futuro mejor promoviendo y practicando los valores, pedagogías y prácticas de este macro enfoque. Esto a su vez, crea oportunidades para la investigación en la educación para la paz.

Si en la telesecundaria los docentes implementan intervenciones de la EP, entonces los estudiantes reflexionarán con mayor profundidad acerca de los fenómenos de violencia de su entorno e identificarán con mayor facilidad la violencia estructural a la que son expuestos. De esta manera, cuando los estudiantes reconocen diferentes manifestaciones sobre violencia, tienen mayor capacidad para proponer soluciones a los problemas actuales y para tomar mejores decisiones.

Ciertamente, se requiere de un tiempo más prolongado de la intervención, que participe toda la comunidad escolar incluyendo a los padres de familia y, siendo optimistas, incluso la sociedad en general para que este tipo de programas sean realmente efectivos. Con el tiempo en que se aplicó esta intervención, los efectos se visualizaron más en actitudes y creencias (ver a Ross, 2000, citado en Salomon, 2004), por lo que éste es un primer avance en donde se espera que los estudiantes continúen el camino hacia la reconstrucción social.

Referencias

ADN Opinión. (2020, 10 de marzo). *Las mujeres estamos furiosas* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-5tdOejn2gU>

Baily, A. (s.f.). *Teaching for peace Education in conflict and recovery* [Enseñar para educación para la paz en situaciones de conflicto y recuperación]. Recuperado de

https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/teaching_for_peace_0419.pdf

Bajaj, M. (2015). *'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis* ["Pedagogías de la resistencia" y práctica de la educación para la paz crítica]. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. doi: 10.1080/17400201.2014.991914

Bickmore, K., Awad, Y., & Radjenovic, A. (2017). *Voices of Canadian and Mexican youth surrounded by violence: Learning experiences for peace-building citizenship* [Voces de canadienses y mexicanos jóvenes rodeados de violencia: experiencias de aprendizaje para una ciudadanía constructora de paz]. *Research in Comparative & International Education*, 12(1), 26-45. doi: 10.1177/1745499917699046

Eisler, R. (1987). *The chalice and the blade: Our history, our future* [El cáliz y la espada: Nuestra historia, nuestro futuro]. San Francisco, CA: Harper San Francisco.

Eisler, R. (2000). *Tomorrow's children: A blueprint for partnership education in the 21st century* [Los niños del mañana: Un modelo para la educación de paridad en el siglo 21]. Boulder: Westview Press.

Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. [Educación para la paz en la UNICEF] Recuperado de <http://www.unicef.org/education/files/PeaceEducation.pdf>

Frankl, V. (2004). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona: Herder.

Freire, P. (1975). *Pedagogy of the oppressed* [Pedagogía de los oprimidos]. New York: Seabury Press.

Guetta, S. (2013). From peace education to culture of peace: context and issues. *Open Journal of Education*, 16(1), 167-179. doi: 10.13128/Studi_Formaz-13492

- Hernández Romano, A. P. (2016). Capítulo 3: Educar para la paz y asambleas de grupo. En V. Ocejo & A. P. Hernández Romano (Eds.), *Derechos humanos y educación para la paz* (pp. 79-95). Universidad Iberoamericana. Recuperado de https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/Derechos_humanos_y_educacion_%20para_la%20paz.pdf
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed). México: McGraw Hill.
- Institute for Economics & Peace. (2020). *Índice de Paz en México 2020: Identificar y medir los factores que impulsan la paz*. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/5eaa390ddf0dcb548e9dd5da/t/5eb16bec8506ae2eba951b1d/1588686074573/ESP+MPI+2020+%28web%292.pdf>
- Kertyzia, H., & Standish, K. (2019). Looking for peace in the national curriculum of Mexico [Buscando la paz en el contexto nacional del currículo de México]. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1), 50–67. doi: 10.18546/IJDEGL.11.1.04
- Kivel, P. & Creighton, A. (1997). *Making the peace: A 15 session violence prevention curriculum for young people* [Haciendo la Paz: Currículum de 15 Sesiones para Prevención de la Violencia en Gente Joven]. Hunter House: Almeda, CA.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* [Investigación naturalista]. Beverly Hills, CA: Sage.
- Loera Ochoa E., & Loera Ochoa, T. (2017). Un desafío para México: La cultura de la paz. *Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, 13, 189-208. Recuperado de <https://www.revistamisionjuridica.com/wp-content/uploads/2018/02/8-Un-desafio-para-Mexico.pdf>
- Lozano Garza, N. (2015). Education for peace in the Mexican context [Educación para la paz en el contexto mexicano]. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 40 (2), 1-22. doi: 10.1080/08263663.2015.1044720
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Newfoundland Labrador Canada. (s.f.). Defining violence and abuse [Definiendo la violencia y el abuso]. Recuperado de <http://www.gov.nl.ca/VPI/types/>
- OCDE. (2020). *Income inequality (indicator)* [Desigualdad en el ingreso]. doi: 10.1787/459aa7f1-en
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* [Evaluación cualitativa y métodos de investigación] (3ra ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reardon, B. A., & Snauwaert, D. T. (2015). *Reardon: A pioneer in education for peace and human rights* [Reardon: Una pionera en la educación para la paz y los derechos humanos]. doi: 10.1007/978-3-319-08967-6
- Rodríguez Sosa, Jorge A. (2003). *Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa*. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/8177/7130>
- Ruiz León, A. (2013). *Educación para la paz y su situación en México*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Chihuahua. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/281652661_Educacion_para_la_Paz_y_su_situacion_en_Mexico
- Salomon, G. 2004. Does peace education make a difference? [¿La educación para la paz hace diferencia?] *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 12(1), 37-48. doi: 10.1207/s15327949pac1201_3

Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* [Teoría del currículum: Visiones conflictivas y preocupaciones perdurables]. Thousand oaks, CA: Sage Publications.

SEG. (20 de septiembre de 2018). *Participan 923 escuelas en república escolar*. Recuperado de <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2018/09/20/participan-923-escuelas-en-republica-escolar/>

SEP. (2008). *Apuntes: Una vida de proyectos*. Recuperado de https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Repositorio/apuntes/pdf/3/Tecnologia_3/TS-APUN-TECNO-3.pdf