

## *Educación para la paz y los desafíos para la formación del profesorado*

*Antonio Gómez Nashiki*  
[gnashiki@ucol.mx](mailto:gnashiki@ucol.mx)

*Karin Yovana Quijada Lovatón*  
[karinyo85@hotmail.com](mailto:karinyo85@hotmail.com)  
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

*Recibido:* 28 octubre 2018  
*Aceptado:* 15 abril-2019

### **Resumen**

El artículo analiza las percepciones y sugerencias de docentes de cuatro escuelas primarias del Estado de Colima en relación con la educación para la paz y la manera en que enfrentan casos relacionados con el conflicto, la convivencia, la violencia escolar y bullying en sus instituciones. Se realizaron entrevistas a profundidad a ocho docentes que trabajan en cuatro escuelas públicas de la ciudad de Colima en los municipios de Villa de Álvarez y Manzanillo. Los municipios fueron seleccionados a través de un muestreo intencional y no representativo, en donde se tomó en cuenta su experiencia en el ámbito educativo y la disposición para abordar estos temas en el aula. La información obtenida se codificó y organizó en cuatro bloques: 1) formación, 2) enseñar la paz en un contexto difícil, 3) sobre la noción de educación para la paz y 4) currículum flexible. Entre los principales hallazgos se advierte que el concepto de educación para la paz se relaciona con temas como: derechos humanos, convivencia sin violencia, valores y resolución de conflictos. Asimismo, su empleo en la cultura docente goza de buena aceptación, pues se percibe como una medida útil para enfrentar el clima de violencia e inseguridad que impera en la región. Por otra parte, su implementación en las escuelas enfrenta varios problemas, pues en el currículum establecido se privilegian contenidos de Español y Matemáticas; en las evaluaciones se presta mayor importancia al área cognitiva que a la vivencial; los profesores señalan que no cuentan con capacitación suficiente, así como el tiempo y los recursos didácticos necesarios para enseñarlos en sus clases.

**Palabras clave:** educación para la paz, formación del profesorado, currículum y práctica docente

## *Education for peace and the challenges of teacher training*

## **Abstract**

The article analyzes the perceptions and suggestions of teachers from four primary schools of the State of Colima in relation to education for peace and how they face cases related to conflict, coexistence, school violence and bullying in their institutions. In-depth interviews were conducted with eight teachers who work in four public schools in the city of Colima in the municipalities of Villa de Álvarez and Manzanillo, which were selected through intentional and non-representative sampling, taking into account their experience in the educational environment and the willingness to address these issues in the classroom. The information obtained in this first phase was codified and organized into four blocks: 1) teacher training, 2) teach peace in a difficult context, 3) on the notion of education for peace and 4) flexible curriculum. Among the main findings show that: the concept of education for peace is related to issues such as: human rights, coexistence without violence, values and conflict resolution. Likewise, its use in the teaching culture is well accepted, as it is perceived as a useful measure to face the climate of violence and insecurity that prevails in the region. On the other hand, its implementation in schools faces several problems, since in the established curriculum, content in Spanish and mathematics is privileged; in the evaluations greater importance is given to the cognitive area than to the experiential one; the teachers indicate that they do not have sufficient training, as well as the time and the didactic resources necessary to teach them in their classes.

**Keywords:** peace education, teacher training, curriculum and teaching practice

## **Introducción**

El interés de formar ciudadanos con valores y principios éticos, conscientes de la necesidad de promover la justicia social y la equidad en una sociedad pluricultural, ha sido uno de los principales objetivos que han perseguido políticos, legisladores, miembros de organizaciones civiles, investigadores y, de manera directa, educadores y formadores de las nuevas generaciones.

A pesar de los grandes esfuerzos que han desarrollado las universidades, institutos y centros de investigación para ampliar el estudio de la paz, los derechos humanos y los valores,

principalmente en contextos marcados por la guerra, el narcotráfico y la violencia en sus diferentes expresiones, aún continua pendiente el diseño de planes educativos que aterricen en el ámbito escolar, todo lo alcanzado en el plano teórico respecto a “la convivencia pacífica”, “la paz positiva y/o afectiva” y “las escuelas sin violencia”, con la finalidad de fortalecer en los estudiantes la autoestima y la capacidad para negociar, conciliar y/o revertir el conflicto.

En respuesta a estas necesidades, surge la “Educación para Paz” como una medida que contribuye a construir una cultura pacífica que impacte en las relaciones que establecen los sujetos al interior y fuera de las instituciones educativas, a través de una formación en derechos humanos y valores como la tolerancia, el respeto, la empatía y la justicia (Lira, Archivaldo y Archivaldo-Vela, 2014, Lozano, 2015, Rodríguez, López y Echeverri, 2016). Si bien, la literatura sobre el tema se ha intensificado en los últimos veinte años (Gómez-Collado, 2012, Domínguez, 2013, Carrillo-Pérez, 2016, Islas, Vera-Hernández y Miranda-Medina, 2018).

Es preciso aclarar que los primeros esfuerzos para consolidar su estudio se remontan a la década de los cincuenta, con la creación *Journal of Conflict Resolution* y el *Center for Research on Conflict Resolution* en Estados Unidos (Jares, 1991: 83). Sin embargo, es hasta 1959 y 1964 que se difunden los aportes conceptuales más significativos, entre los que resaltan, la propuesta de Galtung (1981), en relación con la paz negativa y positiva; la primera, relacionada con la ausencia de violencia directa o personal, como la agresión, la tortura y la guerra; y la segunda, con la violencia indirecta o estructural que promueven los gobiernos autoritarios y sistemas de justicia arbitrarios en la sociedad, que se caracterizan por el aumento de la pobreza, el desafuero y la inequidad (Hernández-Arteaga et al 2017).

De acuerdo con Jares (1991), la necesidad de promover el alcance de estos conceptos se difunden después de la Primera Guerra Mundial, cuyas consecuencias funestas motivaron a que pedagogos, pensadores y líderes intelectuales como Dewey, Montessori, Bovet y Ferrière diseñaran propuestas educativas que contribuyeran a mejorar la formación de las nuevas generaciones, a través de métodos de enseñanza encaminados a fomentar la reflexión de docentes y estudiantes sobre los factores que limitan la sana convivencia en las escuelas y promueven el abuso de poder, la exclusión y la violencia. Es por esta razón que se funda la

primera “Asociación Internacional de Pedagogos” que promulga un comunicado sobre “La educación de la juventud para la paz”, en donde personalidades como Gabriela Mistral y Simone Weil, hicieron un llamado a que los gobiernos reformularan sus políticas y prestaran mayor atención a la educación, como el principal medio para fomentar la democracia y combatir la violencia en el mundo (Ramírez, 1998).

El enfoque pedagógico que se le ha brindado a la “La Educación para la Paz” ha sufrido modificaciones, en función a las necesidades educativas y sociales que experimentan algunos países, en donde el clima de violencia, injusticia y desigualdad, ha ocasionado la exclusión y emigración de un grupo significativo de pobladores que han visto amenazados sus principales derechos. En el caso de Ruanda (McLean, 2011) y Colombia (Hernández *et al.*, 2017), por ejemplo, se trabajan las nociones de perdón y justicia restaurativa, con la finalidad de formar sujetos resilientes que sean capaces de reflexionar sobre el conflicto y sus consecuencias negativas, así como aprovechar estos eventos negativos para cambiar actitudes y comportamientos que no benefician al diálogo asertivo, la reconciliación y la paz.

En contraste, en Venezuela (Ortega, 2018) y El Salvador (Gómez-Arevalo, 2012), la difusión de la cultura de paz se concentra en disminuir los problemas socio-afectivos que se derivan de la violencia estructural, que producen la dictadura y la represión. En estos contextos, las escuelas y universidades se convierten en ambientes de contención, en donde maestros y estudiantes aprenden a gestionar espacios de micro-autonomía que les permitan revertir el odio y la frustración, a través de actividades recreativas y de introspección, que contribuyan a transformar los pensamientos negativos en acciones productivas y, de esta manera, aprender a convivir en un clima de armonía.

En México, la educación para la paz centra sus bases en una formación en derechos humanos y valores cívicos y morales, que sirvan de directrices durante la resolución del conflicto (Carrillo-Pérez, 2016, Moreno-Mejía y Aljandro-García, 2016, Catzoli-Robles, 2016). Sin embargo, de acuerdo con Lozano (2015), esta propuesta aún no ha logrado aterrizar las causas reales de la violencia y el clima de inseguridad que se vive en el país, debido al comercio ilegal de drogas, las pandillas y la emigración hacia Estados Unidos, por ejemplo. La desarticulación entre los factores sociales y educativos que influyen en este proceso, así como la escasa comunicación entre el gobierno y las asociaciones civiles, no han

contribuido a la elaboración de un programa curricular que retome los problemas más actuales que afectan a las diferentes poblaciones y culturas.

A pesar de los avances que han logrado diferentes países de América Latina sobre el tema, la formación de los docentes en relación a los contenidos y estrategias que deben emplear en sus clases y al interactuar con sus estudiantes, aún continúa pendiente en algunos contextos y niveles escolares, principalmente en preescolar, primaria y secundaria, en donde los programas educativos se concentran en la formación de competencias académicas y no de tipo valora y/o ético. Por otra parte, la preparación de los docentes para la resolución de conflictos y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales resulta un reto complejo, pues existe escasa claridad en relación al perfil y el rol que deben asumir en estos casos, así como los límites de su responsabilidad y las instituciones y redes de apoyo a las que pueden acudir.

### **El contexto mexicano**

En México, el interés por estos temas cobró mayor fuerza a mediados de los ochenta e inicios de los noventa, impulsado principalmente por la sociedad civil, la comunidad académica y algunos partidos políticos, a través de iniciativas que plantearon la resolución de conflictos y la promoción de la no violencia en las escuelas (Pérez-Viramontes, 1998). Si bien, estas propuestas no lograron plasmarse en políticas concretas, fue en el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994), a través del Programa de Modernización Educativa (PME), que los derechos humanos, los valores y la equidad de género, se incluyeron en la materia de Civismo (Ramírez, 1998; Rocha, 2017). Sin embargo, con el paso de los años estos contenidos se fueron desintegrando en los diferentes objetivos curriculares, con un escaso seguimiento de su práctica y una débil orientación a los docentes.

A finales de 2013, el gobierno de Peña Nieto impulsó la Reforma Educativa, con la finalidad de mejorar e innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como atender temas urgentes, como la violencia escolar y la diversidad cultural, lingüística y étnica que existe en el país, a través de la propuesta del Nuevo Modelo Educativo.

Al ocaso del sexenio, se implementaron las principales estrategias a seguir, entre las que resaltan: la inclusión de los estudiantes provenientes de poblaciones menos favorecidas, la integración de escolares con necesidades educativas especiales a escuelas regulares y el diseño de normas que velen por la equidad e igualdad de oportunidades en la educación, a través de becas y programas de compensación (Secretaría de Educación Pública, 20018). Sin embargo, a pesar de que en dicho documento se aprecia una preocupación por la difusión de los valores y el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de actividades recreativas y de reflexión que promuevan la autorregulación, la autonomía y la empatía, no se establece con claridad el tiempo y el espacio que los docentes destinarán a la instauración de dichos aprendizajes, así como la evaluación de su impacto en plano personal y social. Si bien, se plantea el uso de determinados materiales didácticos, entre libros, canciones y videos, no se advierte con detalle su adaptación a las escuelas rurales y/o bilingües que, en ocasiones, no cuentan con los recursos necesarios para poner en práctica dicho proyecto.

A pesar de las buenas intenciones de los gobiernos, en la práctica resulta poco factible el diseño de programas educativos con actividades concretas, que retomen las reflexiones y propuestas que establecen las investigaciones sobre la educación para la paz. Asimismo, se ha prestado escasa atención a la formación y capacitación de docentes en relación a estos temas e, incluso, sus necesidades, dudas e inconformidades respecto a la atención de la violencia escolar y el *bullying*, son atendidas por las autoridades educativas y hacedores de políticas de manera superficial y con poco sustento científico.

Por ello, con el propósito de evitar las teorizaciones abstractas y contribuir a la reflexión de los desafíos que enfrenta la “Educación para la Paz”, en este artículo se analizan las opiniones, percepciones y sugerencias que hacen los docentes de educación básica del Estado de Colima. De esta manera, a lo largo del texto se plantean dos objetivos: a) caracterizar las estrategias y acciones que llevan a cabo los docentes en relación con la enseñanza y aprendizaje de la Educación para la Paz, y b) identificar los principales factores que frustran su desarrollo en las escuelas.

El artículo se divide en tres grandes bloques: en el primero, se propone una hipótesis de trabajo y los ejes conceptuales elegidos para llevar a cabo el análisis: paz y violencia escolar; práctica docente y educar para la paz y cultura escolar; en segundo lugar, se describe

la metodología seguida, así como las características de la muestra, y finalmente, se exponen los principales hallazgos encontrados y algunos elementos para la discusión.

### **Hipótesis**

Una de las discusiones centrales en torno a la incorporación de la educación para la paz en una propuesta curricular, es que no debe considerarse como un contenido más en el currículum formal, o que se imparta a través de una materia en específico, por el contrario, tendría que plasmarse como parte de un cambio cultural en la institución, encaminado a transformar las interacciones y prácticas de los sujetos, con la finalidad de mejorar las relaciones cotidianas, generar climas saludables, proporcionar herramientas para la resolución de conflictos de manera no violenta, entre otros aspectos, que van más allá de su simple enunciación voluntarista.

Por lo regular, la vertiente emocional, valoral y vivencial que se debe de incorporar de manera transversal en el currículo, queda en segundo lugar y, en ocasiones se margina abiertamente. En este proceso, dos aspectos destacan: la presión que existe de privilegiar determinadas materias consideradas como centrales y la carencia de herramientas, métodos y estrategias específicas para implementar este tipo de contenidos de manera cotidiana en las aulas.

### **Ejes conceptuales**

En la literatura sobre la “Educación para la Paz”, no es posible establecer un consenso sobre los elementos que intervienen en su definición, pues estos se han modificado conforme las sociedades han evolucionado. Sin embargo, a lo largo de su historia se identifican dos conceptos clave que han impulsado su estudio, la violencia y los derechos humanos. El primero de ellos vinculado de manera directa con la ampliación de su significado que, como se dijo anteriormente, permite entender la paz desde una perspectiva positiva y negativa.

A pesar de estos alcances, Jares (1991), advierte que su sentido negativo todavía continúa vigente, pues se encuentra relacionado con el cese de la violencia - ya sea directa o estructurada -, convirtiéndose en una utopía con escaso sustento empírico, pues las confrontaciones, las rivalidades y las luchas de poder, forman parte de la naturaleza social del hombre, que sólo pueden ser reguladas y/o reducidas de manera parcial.

Por su parte, los derechos humanos constituyen el soporte legal de esta propuesta, a través de ideales y normas que apelan a una formación en valores, que promueva en los niños y jóvenes la capacidad para reflexionar, pensar y actuar de manera justa, tolerante e igualitaria (Hicks, 1999; Smith-Page, 2008). Buena parte de los proyectos educativos que se han diseñado en México, se insertan en esa línea, modificando las estrategias didácticas y los contenidos del curriculum, con aprendizajes que impulsan el desarrollo de habilidades sociales y afectivas. A pesar de estos logros y el establecimiento de un vínculo más claro entre la paz y la enseñanza, se requiere de mayor sistematicidad y participación del Estado y la ciudadanía, para que no se cristalicen únicamente en papeles, sino en acciones reales.

Para superar estas limitaciones conceptuales y el relativismo que ha caracterizado a la búsqueda de la paz en contextos educativos desafiantes y complejos, en donde coexisten múltiples factores - políticos y culturales - que no benefician a la sana convivencia, el respeto y la unidad en la escuela; algunos especialistas consideran, a diferencias de Galtung (1985), que la “paz es imperfecta”, pues se desarrolla y construye a pesar - y con - el conflicto y el incremento de la desigualdad social en el país, a través de acciones extraordinarias que buscan reivindicar la dignidad de las personas y, sobre todo, crear y gestionar espacios menos violentos e inseguros (Rodríguez, 2003; Jiménez y Muñoz, 2012).

Por esta razón, consideramos que la paz no se consigue de una vez y para siempre, pues se renueva a medida que las instituciones y la ciudadanía en general establecen vínculos más estrechos y estables, que coadyuven a superar las diferencias que dividen y/o confrontan a los sujetos y/o poblaciones con creencias y culturas distintas. Estos aprendizajes sólo se consiguen mediante una educación con ética, que promueva conocimientos y prácticas significativas que logren modificar conductas e ideologías etnocéntricas, que frenan la armonía y la integración. De este modo, las escuelas se convierten en escenarios propicios para el cambio y los docentes en innovadores de su propia enseñanza, construyendo espacios abiertos al diálogo, la reflexión y la atención de la violencia. De ahí que, hoy en día, el análisis de la Educación para la Paz comprenda tres ejes temáticos que se explican a continuación:

### *Paz y violencia escolar*

La educación para la paz se desarrolla en un contexto, la escuela, que incluye diversas

dinámicas (Fernández, 2001) que se generan en su cotidianeidad, signadas por las constantes disputas que persigue cada sujeto y/o grupo por lograr sus respectivos intereses y proyectos (Ball, 1989), por ello, se utilizan distintos recursos de poder y estrategias: amenazas, contra amenazas, coacción, así como los diferentes tipos de violencia: verbal, psicológica, física y sexuada con la finalidad de lograr que sus fines y objetivos se cumplan (Gómez et al, 2013).

Por esta razón, el papel del docente y de su práctica, adquieren una relevancia central, pues es en la trama de relaciones cotidianas entre maestro y alumnos, en donde los cambios se generan y practican: los principios de respeto al otro, libre manifestación de ideas, convivencia pacífica y resolución de conflictos sin recurrir a la violencia. Es otras palabras, el papel del docente es determinante para combatir la violencia en sus distintas manifestaciones (Roussillon, 1989; Zavalza, 2011) y generar cambios en la cultura institucional (Pérez, 1999).

#### *Práctica docente y educar para la paz*

El docente no es sólo un gestor del aula, sino un motivador y guía (Jackson, 2001; Dubet y Martuccelli, 1998). La docencia es una profesión creativa en la que todos los días se adaptan distintas acciones y conocimientos en función de su experiencia personal y del contexto en donde les toca impartir sus clases (Elbaz, 1981; GutiérrezVázquez, 2004), que se ha denominado en ocasiones el currículum real o vivido, el que ocurre todos los días en los salones de clase y que protagonizan el docente y sus alumnos. Al respecto, se han desarrollado trabajos sobre las múltiples actividades del docente, además de enseñar los denominados contenidos específicos, aquellos vinculados con aspectos axiológicos (Eggleston, 1980; Hargreaves, 1994; Pérez, 1998; y Sacristán, 1998), es decir, la impartición de otro tipo de saberes, como la educación para la paz, a partir de actitudes y valores en el denominado currículum oculto (Jackson, 2001; Angulo y Recio, 2010), así como por medio de los aprendizajes indirectos, es decir el conjunto de normas, valores y actitudes que son transmitidos tácitamente por medio de las relaciones cara a cara en la escuela, así como en las formas de comunicación, disciplina y enseñanza que emplea el maestro en el aula (Parra, 2003; García, 2000). Por esta razón, el papel de los educadores para la enseñanza de temas relacionados con la educación para la paz, no sólo se debe apoyar en aspectos cognitivos, sino a través de la práctica docente, de un ejercicio real y no sólo de su conocimiento formal.

### *Cultura escolar*

Uno de los elementos que ha promovido la educación para la paz, es su adaptación a la cultura de cada escuela, en donde se advierten un sistema de creencias y costumbres que inciden poderosamente en la búsqueda del cambio, ya sea de manera positiva y/o negativa (Owens, 2001). Si bien existen normas claras que regulan el comportamiento y las relaciones de sus integrantes, también se aprecian actitudes y valores compartidos, que no siempre se encuentran detallados en papeles, pero que tienen una gran influencia en la conformación de ambientes armoniosos y/o menos conflictivos (Bower, 1966). Es por ello que, resulta importante la participación de los profesores y estudiantes en el diseño de políticas que contribuyan a la atención de la violencia escolar; entre otras problemáticas, que obligan a repensar la enseñanza desde y para la escuela, a través de un diálogo más fluido con las diferentes instituciones del Estado y organizaciones civiles, que coadyuve a la construcción de una sociedad más justa.

### **Metodología**

Se trata de un estudio descriptivo, de corte cualitativo realizado a partir de entrevistas. El tipo de muestra para esta investigación fue no probabilística, pues se buscaba información profunda y detallada, y no cantidad ni estandarización (Miles y Huberman, 1994). La selección de los sujetos obedeció a características propias de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, 328), es decir, docentes que expresaron su punto de vista sobre la educación para la paz.

El protocolo de la entrevista consistió en explicar los objetivos del proyecto y solicitar la autorización para grabar testimonios y, posteriormente, publicarlos. Se les informó también que sus nombres no aparecerían en el trabajo, pues lo que importaba era su experiencia y la narrativa de los acontecimientos. En todos los casos, los profesores aceptaron sin restricción alguna y se mostraron dispuestos a colaborar.

Se entrevistaron a docentes de educación primaria en su lugar de trabajo de 4 escuelas de los municipios de Colima y Villa de Álvarez. Las entrevistas tomaron como base un guion semiestructurado (Cohen en al 2011: 410). Entre los temas que se abordaron en la entrevista

estaban: a) aspectos de su trayectoria docente: formación, antigüedad, especialidad, b) problemas que afrontan cotidianamente en la escuela con los padres, alumnos y compañeros de trabajo, c) las sugerencias y propuestas que contribuyan a la resolución pacífica de la violencia y/o conflictos y) d) ideas y reflexiones que proponen para promover la educación para la paz en la cotidianidad de la escuela.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y sometidas a un proceso de análisis que consistió en lo siguiente: se diseñó un mapa conceptual para cada entrevista y en cada una se señalaron con distintos colores las frases o palabras clave identificadas en la narrativa de los docentes y que se vinculaban con el objeto de la investigación.

A partir del mapa conceptual de cada entrevista se diseñó una matriz de las precategorias con mayor frecuencia en el discurso de los docentes –los colores que más predominaban–, donde, a partir de la exposición textual registrada, se contrastaron los diferentes puntos de vista, es decir, se tomaron sucesivamente diferentes segmentos de información para ver con qué categorías se podían relacionar (Hammersley y Atkinson, 1994: 197).

El siguiente paso fue la triangulación, que consistió entre la comparación de los relatos de los diferentes participantes, y posteriormente, con los conceptos revisados en la teoría vinculados al objeto de investigación. De esta manera, se obtuvieron las categorías definitivas que se desarrollaron a lo largo del artículo (Hammersley y Atkinson, 1994: 216).

Se utilizó la descripción densa (Geertz, 2006: 19) como una herramienta metodológica que ayudó a dar cuenta de lo acontecido en profundidad en una institución y de los sujetos que la integran, lo que obligó a trabajar con múltiples episodios y relatos que van más allá de una descripción lineal, pues se trató de «darles vida» y poner en juego los distintos elementos que rodean a los sujetos involucrados en el relato.

Narrar, en este sentido, sirvió para organizar los diversos argumentos, interacciones y juicios que expresaron los sujetos de análisis y sistematizarlos de una manera legible y razonada (Ricoeur, 2007).

En el proceso de análisis se consideró la explicación que señalan los sujetos, los aportes de los referentes teóricos, así como las consideraciones personales y el proceso de auto-comprensión logrado a partir de la interacción con el lugar de los hechos, aspectos que permitieron narrar, interpretar y producir un texto (Woods, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Bertely, 2002).

*Tabla 1.* Docentes entrevistados

Municipios	Hombres	Mujeres	Total
Colima	2	1	3
Villa de Álvarez	1	3	4
Manzanillo		1	1
Total	3	5	8

Fuente: elaboración propia, con base en las características de la muestra.

## Resultados

### Enseñar la paz en un contexto difícil

La enunciación de la educación para la paz cobra especial interés para los docentes entrevistados, pues señalan que “por algo hay que empezar”; además de enfrentar el tema de la violencia escolar y los diversos tipos y manifestaciones que se presentan en las instituciones educativas. Sin embargo, su opinión se divide en dos vertientes, por una parte, se asumen como algo positivo, pero con cierta desconfianza sobre que puede: “ser parte de una más de las modas pasajeras que se proponen, pero con pocos resultados”:

Maestra de Villa de Álvarez:

Sí urge hacer algo, en Colima han pasado cosas terribles que antes no se veían, mucha violencia y todo tipo de cosas muy tristes, nomás ve la televisión y hay mucho muerto [...], sí, urge hacer algo, lo de educación para la paz me gusta, suena bien, pero la verdad puede ser parte de una más de las modas pasajeras que se proponen, pero con pocos resultados, y es que la cosa no puede seguir así (Ent. no.2,11.06.18).

Con relación en el momento de violencia que se vive en el país, un profesor señala que la noción de educación para la paz es considerada un término *ad hoc* en la actualidad:

Maestro de Colima:

Para cómo están los tiempos ¡claro que hace falta!, yo no recuerdo haber vivido así de chico [...], estamos en un país en guerra - no declarada ¿verdad? -, como dicen de baja intensidad, con tanto muerto que hay [...], ¡claro que hace falta una educación para la paz!, pero muchas veces queda en el discurso nomás (Ent. no.3, 11.06.18).

El papel de la escuela, como promotor de valores, encaminados a la búsqueda de un mejor tejido social, ha sido severamente cuestionado y, cada vez, es más urgente la incorporación de contenidos, acciones y estrategias que atiendan esta problemática social (Medoza y González, 2016). Por esta razón, es que temas como la convivencia, el combate a la violencia en sus distintas manifestaciones, los derechos humanos y educación para la paz, se han convertido en parte de las recomendaciones a implementar a lo largo de los años (Furlán y Spitzer, 2013), sin embargo, son programas que no se han logrado desarrollar y evaluar con sistematicidad (Gómez et al, 2013).

Los docentes son conscientes de que los cambios son graduales y que buena parte de las estrategias y programas anunciados, no han logrado cambios significativos en las escuelas y mucho menos en la sociedad, así lo manifiestan dos entrevistados:

Maestra de Colima:

Yo tengo poco que entré como maestra, me gané la plaza hace dos años, pero yo desde que cubrí el interinato me di cuenta de que ya se hablaba de estrategias para mejorar la convivencia [...], recuerdo que ya otra vez está lo de Mochila segura, pero la verdad es que no hay muchos cambios en la escuela (Ent. no).

Incluso, los docentes señalan que una crítica recurrente es que la sociedad espera cambios rápidos, que se consoliden de una manera casi inmediata, cuando en realidad, esto no es posible:

Maestro de Villa de Álvarez:

Dicen que los maestros no hacemos lo suficiente, hasta que es nuestra culpa de cómo están las cosas [...], no hay cambios rápidos y esto de la violencia que está tremenda no tiene para cuándo ¿verdad? [...], hacemos lo que está en nuestras manos, pero no será para mañana que las cosas cambien, así de rapidito no, ¡qué más quisiera uno! (Ent.no.7, 11.06.18).

En el eje de las entrevistas se señala que, si bien, no se pueden esperar cambios significativos en el corto plazo, la crítica apunta a que son muchas estrategias y programas los que se han planteado, pero “el verdadero problema es que cambian de un día y, nomás, no se sostienen”:

Maestra de Villa de Álvarez:

Ya desde la Normal se hablaba de *Escuela segura*, de los Derechos humanos en la escuela, de los valores, de la ética, pero el verdadero problema es que cambian de un día para otro, y nomás no se sostienen, apenas entiendes una más o menos y ya lo están cambiando, ahora estamos con lo de convivencia y eso va a cambiar con lo que marca el Modelo ya verás (Ent. no.3, 11.06.18).

### **Sobre la noción de educación para la paz**

En la cotidianeidad de las escuelas de educación básica de Colima el concepto de educación para la paz no es muy familiar para los docentes entrevistados, aunque coinciden en mostrar una actitud positiva al referirse a *la paz*, y muy dispuestos a colaborar en acciones específicas para promoverla, sin embargo, sí lograron identificar algunos elementos relacionados, por ejemplo, el siguiente testimonio:

Maestra de Villa de Álvarez:

Sí, había oído eso de educación para la paz [...], se relaciona mucho con lo de convivencia [...], mejorar la convivencia, llevarse mejor entre los alumnos [...], creo que sí es importante hacerlo, y hacer algo porque las cosas mejoren, pero la verdad suena más como a recomendación, a discurso ¿quién no va a querer una educación para la paz ¿no?, o que se lleven mejor los muchachos ¿no? (Ent.no.6, 11.06.18).

En un tono similar, otra profesora respondió así:

Maestra de Colima:

Parte de la educación es que las cosas funcionen de la mejor manera y siempre hay recomendaciones para la disciplina, los valores, el civismo y otras cosas que se deben impartir a diario [...], lógico después de matemáticas, historia [...] las de rigor ¿no? [...], pero yo creo que esta parte de los valores y del civismo queda en el maestro [...], si lo hace bien pues qué bueno [...], pero no siempre pasa y es que nos falta, y digo nos falta porque así lo vivo, más actualización en estos temas, uno tiene la idea, pero no como hacerle (Ent.no.5, 11.06.18).

Si bien por una parte se identifican algunos elementos de la Educación para la paz, se advierte en el testimonio la falta de una metodología, así como de aspectos didácticos que ayuden a plasmar las acciones como la convivencia y el civismo, por ejemplo.

## **Currículum y educación para la paz**

La educación cívica era, en opinión de los docentes, el espacio en donde este tipo de temas se abordaban, inclusive, en algunos testimonios en la materia mencionada se incorporaban temas como derechos humanos, valores, convivencia, formación, cívica, formación ciudadana y ética, sin embargo, de acuerdo a la jerarquía de los contenidos, el tiempo que se le asignaba a estos temas en comparación con otras materias, como Español o Matemáticas, siempre fue menor, lo mismo sucedía con las actividades que se le dedicaban a la semana, eran “temas necesarios pero no se les podía dar más tiempo”:

Maestro, Villa de Álvarez:

Siempre he estado a favor de que se enseñe el civismo, los derechos humanos y la convivencia, son temas necesarios, pero no se les podía dar más tiempo [...]. Creo que lo mal que está pasando en las escuelas y en la sociedad es porque los muchachos les hace falta pensar más en valores y que uno como profesor se los enseñe [...], pero la verdad es que no hay mucho tiempo para enseñarlo, a veces, no da tiempo, y como tú sabes aquí a lo que te presionan es que salgan bien en matemáticas por eso de las evaluaciones [...] (Ent.no.1, 11.06.18).

En este sentido, otra maestra señala al respecto algo muy similar:

Maestra, Villa de Álvarez:

Tomé un taller de convivencia que dio la Secretaría de Educación hace ya como dos años, no recuerdo que dijeran de educación y la paz [...], pero sí de mejorar las relaciones entre los alumnos [...], y la comunicación asertiva [...], a mí me gusta de hecho todo eso, pero la verdad es que te come el tiempo en la semana, y no puedes poner en práctica muchas de las recomendaciones [...], no hay tiempo, y en la supervisión siempre te están machacando que Matemáticas, que Español, para que los alumnos se vayan al examen lo mejor que se pueda [...] (Ent.no. 2, 11.06.18).

Ante la inminente puesta en práctica de la primera fase del Nuevo Modelo Educativo (NME), en el ciclo escolar 2018-2019, durante el programa de capacitación, los docentes comentan que es en el componente de *Desarrollo personal y social* en donde se introducen las *habilidades socioemocionales* que comprende: “conocerse así mismo, tener autoestima y perseverancia, saber convivir con los demás” (SEP, 2018). Contenidos que, de alguna manera, se vinculan con la educación para la paz. Sin embargo, los entrevistados se mantienen escépticos en torno a cómo incorporar lo que señala el Nuevo Modelo, las dudas

de los docentes radican, principalmente, en la puesta en práctica y en la forma de ir promoviendo su enseñanza, tal y cómo se ha señalado por algunos autores en temas como Derechos humanos y educación para la paz (Jares, 1991), así lo manifiesta un Maestro de Colima:

Tengo la especialidad en Historia, y a mí me gustó mucho lo de las habilidades socioemocionales cuando lo anunciaron [...], eso de las emociones me parece muy importante, lo de los valores, la solidaridad, el trabajo en equipo, la convivencia [...], cuando presentaron el Modelo me llamó la atención [...], me gustó como te digo, pero tengo dudas de ¿cómo va a funcionar?, ¿cómo hacerle es el chiste? [...], ya sé que cuando se ponga en práctica se verá, pero en el papel se ve bien (Ent.no.1, 11.06.18).

Con relación en el tiempo y la dedicación a estos temas, aún persiste la duda, como lo señala una Maestra de Villa de Álvarez:

La propuesta del Nuevo Modelo es que hay que cambiar muchas cosas y distribuir mejor los tiempos para las materias, pero lo que no cambia es que siempre se carga al español y las Matemáticas, ya depende de uno cómo meter esta parte de lo socioemocional, que a mí me gusta, pero no me queda claro como equilibrarlo, ya te contaré por ahí de enero del año que viene (Ent. no.3, 11-06.18).

Otro aspecto importante a considerar es que, si bien, existe una buena opinión sobre implementar este tipo de contenidos, no hay en correspondencia, docentes formados expresamente para poder hacerlo, por lo que se convierte en otro desafío, una entrevistada señala que existen algunas resistencias que es difícil atender desde el aula:

Maestra de Manzanillo:

Lo primero que habría que pensar es que no hay mucho tiempo en el plan de estudios, el tiempo siempre está sobre una [...], por eso lo que se necesita es que los maestros estén bien capacitados en estos temas, para que puedan poner ejemplos en las materias [...], digo no siempre se puede ¿verdad?, pero si no es así ¿cómo?, ¿cuándo? [...], con una hora a la semana pues no ¿verdad? [...], y la otra claro está en el ejemplo, de cómo una debe tratar a sus alumnos, de predicar con el ejemplo como dicen (Ent.no.7, 13.06.18).

Por otro lado, los docentes que han cursado en talleres o cursos sobre temas relacionados con la convivencia, la resolución de conflictos o de comunicación asertiva, señalan que se trata de contenidos “muy buenos, con buenas ideas para desarrollar”, sin embargo, enfrentan varios obstáculos al momento de “querer ponerlos en marcha en la escuela”:

Maestra de Manzanillo:

Somos un grupo de maestros que nos ha gustado capacitarnos y tomamos cursos y talleres [...], una de nosotras está en un diplomado sobre derechos humanos, y la verdad son muy buenos, con buenas ideas para desarrollar [...], lo que queremos es ponerlos en marcha en la escuela, lo hemos querido hacer [...], pero es difícil, no hay mucha comprensión de los compañeros y de las autoridades, como se trabaja en la escuela no hay mucha chance [...] (Ent.7.13.06.18).

## **Discusión**

El breve recorrido por la historia de la educación para la paz, permite identificar nuevas posturas y acepciones que la alejan cada vez más de la abstracción, brindándole un sentido más dinámico y social, a través de conceptos como: derechos humanos, ciudadanía y convivencia. A pesar de que algunos investigadores han abandonado las comparaciones poco productivas, entre la guerra y la paz, aún son escasos los trabajos que aterrizan con claridad, valores como la justicia, el respeto y la equidad, principalmente, en contextos marcados por la violencia y la inseguridad. Quizás, conviene matizar las intenciones y evitar los análisis descriptivos, carentes de testimonios que reflejan la operatividad de las teorías y, en contraste, apostar por investigaciones que brinden voz a los protagonistas y, con ello, contribuyan el diseño de propuestas educativas acotadas a la realidad de las escuelas mexicanas.

La escuela es el espacio encargado de promover y fomentar los valores para la convivencia social armónica, por lo que educar para la paz resulta hasta cierto punto obvio y una respuesta obligada ante el clima de violencia que se registra actualmente en el país. Sin embargo, como hemos visto en los testimonios de los docentes no es tan fácil ponerlo en práctica en la cotidianeidad de la escuela.

Se considera que la escuela por sí misma y los valores que se practican en ella, llevan implícitamente aspectos encaminados a mejorar la convivencia, el fomento de los derechos humanos, el respeto entre alumnos, la resolución de conflictos de manera pacífica, cuando en realidad esto no siempre así, pues como se ha demostrado, en las instituciones educativas existen diferentes intereses, objetivos y dinámicas, por lo que es necesario reflexionar en torno a la forma en que trabaja la escuela y la cultura que impera, con la finalidad de poder incorporar al currículum este tipo de contenidos.

Temas como la convivencia, la resolución de conflictos por la vía pacífica, estrategias en contra de la violencia, y desde luego, la promoción de la educación para la paz, deben figurar de manera cotidiana y como parte importante dentro de las estrategias y acciones que los profesores fomentan y promueven a lo largo de su práctica, por ejemplo: reflexionar en relación con las tensiones y contradicciones que existen en el aula, la escuela y las interacciones cotidianas entre los sujetos, el trato respetuoso entre compañeros, así como el rechazo a toda forma de violencia escolar, acompañado aprendizajes indirectos, es decir, “el conjunto de normas, valores y actitudes que son transmitidas tácitamente por medio de las relaciones establecidas en la escuela, así como a través de las formas de comunicación, motivación, disciplina y enseñanzas utilizadas por el maestro” (Sáenz, 1988).

La educación para la paz es un movimiento de cambio institucional que debe estar presente, tanto en el currículo manifiesto como en el oculto, por lo que es una tarea pendiente reflexionar en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se registran en la institución. Hasta ahora, buena parte del discurso en relación con el tema ha estado más centrado en el desarrollo cognitivo y prescriptivo, pero no en aspectos prácticos y vivenciales. Ante este tipo de contenidos, lo que se busca no es sólo la enunciación positiva por parte de docentes y alumnos, sino que la finalidad es que se apropien de los contenidos, con la intención de ponerlos en marcha en las diversas interacciones cotidianas, pues de lo contrario, se aceptan *per se*, pero no se cumplen.

Desde luego que la propuesta de educar para la paz conlleva implícitamente un cambio en las dinámicas institucionales que, como hemos visto a lo largo del tiempo, son difíciles de modificar en un espacio como es la escuela. Por esta razón, se convierte en un desafío, pues implica un cuestionamiento a las tradicionales formas de relacionarse, es decir que se trata de repensar, no sólo en el papel del docente que resulta clave, a través de la forma en que se relaciona con los alumnos y compañeros, sino también de la escuela como institución, en donde prevalecen acciones de violencia que desplazan a segundo término la promoción de prácticas escolares encaminadas a la promoción de valores como la justicia y la democracia, por ejemplo.

De acuerdo con los testimonios recuperados es necesario promover la formación de docentes con otro tipo de habilidades y en temas como los que hemos mencionado, sin

embargo, existen dos aspectos a considerar, primero, a través de las habilidades socioemocionales que se presentan como una buena opción y accesible para los docentes y la segunda, relacionada con la puesta en marcha del Nuevo Modelo Educativo y su vigencia -en vilo-, como política educativa del próximo sexenio.

### Referencias bibliográficas

- Ángulo, F. y Vázquez, R.M. (2010). El currículum y los nuevos espacios para aprender, en Sacristan, G. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Morata, Madrid, 501-526.
- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management*. New York: McGraw-Hill.
- Carrillo-Pérez, R. (2016). “Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria”, *Revista Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, pp. 195-205.
- Catzoli, L. (2016). “Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar”, *Revista Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, pp. 433-444.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2011) *Research methods in education*. Routledge: New York.
- Domínguez, M. (2013). “Maestros de paz para una educación de calidad”, *Revista Educación en Valores*, vol. 2, núm. 20, pp. 27-45.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1988). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.

- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*, Troquel, Buenos Aires.
- Elbaz, F. (1981). “The teacher’s practical knowledge: Report of a case study”, *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Fernández, L. (2001). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlan, A. y Spitzer, T. (2013). *Estado de conocimiento área 17: convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: ANUIES.
- García, S. (2000). Normas y valores en el salón de clase, México, Siglo XXI.
- Galtung, J. (1981). “Hacia una definición de la investigación sobre la paz”, en UNESCO (coord.), *La violencia y sus causas*. París: UNESCO.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*, Barcelona: Fontamara.
- Geertz, C. (2006) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, A., Zurita, Ú. y López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Universidad de Colima, *Cal y arena y Sistema Nacional de Educación a Distancia*.
- Gómez-Arévalo, A. (2012). “Educación para la paz en el sistema educativo de El Salvador”, *Revista Ra Ximhai*, vol. 8, núm. 2, pp. 93-126.
- Gómez-Collado, E. (2012). “Educación para la paz en el contexto universitario”, en Collado-Gómez, E. (coord.), *La tutoría académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México desde la perspectiva de la Educación para la paz*. México: Porrúa, pp. 47-110.
- Gutiérrez-Vázquez, J. (2004). *Con paso lento y agitadamente. Ensayos educativos*, México: DIE-CINVESTAV.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona:

Paidós.

Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Morata.

Hernández-Arteaga, I., Luna, J.A. y Cadena, M. (2017). “Cultura de paz: una construcción desde la educación”, *Revista Historia de la Educación*, vol. 19, núm. 18, pp. 149-172.

Hernández, S.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Hicks, D. (1999). “Comprensión del campo”, en Hicks, D. (coord.), *Educación para la paz*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Morata, pp. 21-38.

Islas, A., Vera-Hernández, D. y Miranda-Medina, C. (2018). “La cultura de paz en las políticas de educación superior de México, Colombia y El Salvador”, *Revista Educación y Humanismo*, vol. 20, núm. 34, pp. 312-325.

Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.

Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, España: Editorial Popular, pp.95- 188.

Jiménez, J.M. y Muñoz, F.A. (2012). “complejidad, conflictividad y paz imperfecta”, en Castilla, M. T., Martín, V. M. y Vila, E.S. (coords.), *Cultura de paz, conflicto, educación y derechos humanos*. Granada: Geu, 21-66.

Lira, Y., Archivaldo, H. y Archivaldo-Vela, H. (2014). “La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 123-144.

Lozano, N. (2015). “Education for Peace in the Mexican context”, *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, vol. 40, núm. 2, pp. 200-221.

McLean, H. (2011). “The Role of Education in Driving Conflict and Building Peace: The Case of Rwanda.”, *Prospects*, núm. 41, pp. 267- 282.

- Mendoza, G. y González, J.A. (2016) *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*, México: Centro de Investigación y Acción Social por la Paz del Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills: Sage.
- Moreno-Mejía, L. y Alejandro-García, S. (2016). “Prácticas interculturales que generan espacios de paz en la comunidad escolar de la Secundaria Oficial Nro. 0030 Melchor Ocampo, Temoaya, México”, *Revista Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, pp. 129-142.
- Ortega, M.T. (2018). “Cultura de paz: desafíos para la educación universitaria. Experiencia Universidad Nacional Abierta”, *Revista Educación en Contexto*, vol. IV, núm. 8, pp. 134-157.
- Owens, R. G. (2001). *Comportamiento organizacional en educación: Liderazgo instruccional y reforma educativa*. Boston: Allyn and Bacon.
- Parra, J.M. (2003). *La educación en valores y su práctica en el aula*, *Tendencias pedagógicas*, 69-88, Recuperado de: <file:///Users/antoniogomeznashiki/Downloads/DialnetLaEducacionEnValoresYSuPracticaEnElAula-1012022.pdf>
- Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez-Viramontes, G. (1998). *Educación, Paz y Derechos Humanos. Ensayos y experiencias*, México: ITESO y Universidad Iberoamericana.
- Ramírez, G. (1998). “La educación para la Paz”, en G. Pérez (coord.), *Educación, Paz y Derechos Humanos. Ensayos y experiencias*, México: ITESO y Universidad Iberoamericana, pp. 27-44.
- Ricoeur, P. (2007) *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México: Siglo XXI Editores.

- Rocha, L. (2017). “Equidad y Democracia en el Derecho a la educación en México: un recorrido por sus políticas educativas”, en M.A. Vértiz (coord.), *Ensayos sobre reformas educativas en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 54-76.
- Rodríguez, E. (2003). “El reto de la paz”, en López-Barajas, E. y Bouché, J.H. (coords.), *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 275-282
- Rodríguez, A., López, G. y Echeverri, J.C. (2016). “El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia”, *Revista Perseita*, vol. 5, núm. 1, pp. 206-227.
- Roussillon, R. (1989). Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio. En R. Käes et ál. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáenz, J. (1988). El currículo oculto: democracia y formación moral en la escuela, *Educación y cultura*, *Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores*, 16, 17-21.
- Sacristán, J. G. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (10 de junio de 2018). *Documentos*. Obtenido de Nuevo Modelo Educativo: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo>.
- Smith-Page, J. (2008). *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Valencia, J.F. y Marín, M. (2017). “La paz, concepto y aplicación en Colombia: perspectiva histórica”, *Revista CoPaLa*, núm. 5, pp. 99-114.
- Woods, P. (1988). *La escuela por dentro*, Barcelona: Paidós.
- Zavalza, M. A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar*. Madrid: