

Construcción de paz en la educación, una experiencia desde la investigación-acción con jóvenes universitarios

Peacebuilding in education: an experience based on action research
with university students

Marcos Jacobo Estrada Ruiz*

- Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Profesor-investigador en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Miembro del Sistema Nacional de investigadores, nivel II. Algunas de sus líneas de investigación actuales son: abandono escolar en la educación media superior, educación para la paz y sociabilidades juveniles.

✉ marcos.estrada@ugto.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4947-208X>

RECIBIDO: 24.9.2025

ACEPTADO: 2.12.2025

Resumen

El trabajo atiende un vacío en la investigación sobre la educación para la paz, al dar cuenta de la construcción de espacios formativos formales en el nivel educativo superior en los que se abordan los procesos de paz y los conflictos. Asumiendo una mirada desde la investigación-acción, el estudio plantea una acción expresada en una unidad de aprendizaje (UDA) en una universidad pública mexicana. Establece un plan formativo acordado con estudiantes de una licenciatura en educación; desarrolla la estrategia formativa y establece dos momentos evaluativos, mismos que dan pie a la espiral reflexiva propia de la investigación-acción. Entre los resultados que el estudio presenta se pone de manifiesto que los procesos de educación para la paz requieren de un enfoque socioafectivo que problematice los diversos campos de acción de los jóvenes, y requiere también de un enfoque situado al convertirse el contexto en la fuente de los contenidos donde cobra vida la educación para la paz.

Palabras clave: educación para la paz, investigación-acción, joven, enseñanza superior; violencia.

Abstract

This paper addresses a gap in research on peace education by examining the construction of formal educational spaces at the higher education level that address peace processes and conflicts. Taking an action-research perspective, the study proposes an action expressed in a Learning Unit (UDA) at a Mexican public university. It establishes a training plan agreed upon with students of a bachelor's degree in education; it develops the training strategy and establishes two evaluative moments, which give rise to the reflective spiral inherent in action research. Among the results presented by the study, it is evident that peace education processes require a socio-affective approach that problematizes the diverse fields of action of young people, and also requires a situated approach, as the context becomes the source of the content where peace education comes to life.

Keywords: peace education, action research, youth, higher education, violence

Introducción

Desde el cambio político en México a partir del 2018, la estrategia principal que se suele mencionar para la atención de la violencia ha sido la de enfocarse en las causas, que entre otras cosas significa atender a las desigualdades y la falta de oportunidades, particularmente en la población juvenil. En el campo educativo esto ha cobrado sentido en políticas concretas, una beca universal en el nivel medio superior y estrategias para el incremento de la cobertura, a través de la creación de nuevas instituciones y de reconversión de algunas secundarias a contra turno, es decir por las tardes (México, 2025a; 2025b), en diversas entidades del país, entre otras en el Estado de Guanajuato.

Una serie de datos, sin embargo, pueden indicarnos parte del diagnóstico actual de la violencia y las prácticas que contribuyen o desafían la búsqueda de la paz en el contexto mexicano. Por ejemplo, en el ámbito escolar, en la población adolescente y joven (12-29 años), prácticamente el 40% señala haber sido discriminado en su trabajo o en la escuela, mostrándonos que los espacios escolares siguen sin resolver estas problemáticas y son más bien el lugar donde se reproducen. En el caso concreto del Estado de Guanajuato, los datos muestran que estos porcentajes de discriminación en hombres de 18 años y más, se encuentran por arriba del promedio nacional (22,8%), y se ubica entre las 10 entidades con mayores porcentajes con 24,1% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023).

En México 27,5% de los hogares cuenta con al menos un integrante que ha sido víctima de algún delito, aunque se nota ciertamente una disminución a partir de 2018 (33,9%). Y como entidad, en Guanajuato, la percepción sobre inseguridad se ubica entre

las más altas del país, con un incremento considerable del 2023 al 2024 (82,9 a 87,5 respectivamente), mientras que el promedio nacional descendió. Más aún, si se consideran los meses de marzo-abril del 2024, dos estados encabezan la mayor percepción de inseguridad, Morelos con 91,3% y Guanajuato con 87,5%. Ahora bien, los impactos de lo anterior han sido varios, entre los que destacan que la población de 18 años y más dejaron de permitir que los menores de edad salieran a los espacios públicos y evitan salir de noche. Y en este mismo aspecto destaca que para la población, lo que consideran acciones para mejorar la seguridad pública, se encuentran el alumbrado público, mantenimientos de parques y canchas, así como un mayor patrullaje y vigilancia policiaca (INEGI, 2024). Es decir, poco o nada sobre lo que podríamos llamar procesos de paz duradera, sino solo algunas mejoras en la infraestructura: paz efímera (Carbajal y Fierro, 2020).

Ahora bien, desde el índice de paz positiva, particularmente en la vertiente de actitudes que crean y sostienen sociedades pacíficas, se tienen datos de cómo los miembros de una sociedad se ven y relacionan entre sí (Instituto para la Economía y la Paz [IEP], 2024). De esta forma, destaca que hubo una mejora en la aceptación de los derechos de los demás, pero en contrapartida hay un deterioro en las buenas relaciones con los vecinos, es decir en la convivencia con el entorno cercano.

Respecto al índice de paz positiva por entidad, el estado de Guanajuato presenta consistentemente un deterioro en la mayoría de los indicadores considerados, desde el 2015 a 2023, se ubica entre los tres estados con las calificaciones más preocupantes, en homicidios, delitos con violencia, crímenes de la delincuencia organizada y en particular en lo referente a miedo a la violencia que encabeza junto con el Estado de México y Morelos (IEP, 2024).

Donde se desarrolla nuestro estudio, en la Universidad de Guanajuato en México, se han emprendido en los últimos años diferentes estrategias para la promoción de una cultura de paz, el tema suele estar presente en los diversos discursos institucionales (Universidad de Guanajuato, 2025). Sin embargo, al analizar más a detalle las estrategias y actividades que se realizan, el contenido y perspectiva no toman demasiada forma, por momentos más bien se desdibujan. Se cuenta con un área denominada Ecosistema para la cultura de paz, igualdad de género y derechos humanos. Esta contiene el programa institucional de género, y a la unidad de mediación y conciliación, siendo esta última la que propiamente emprende acciones para fomentar la paz. Entre sus servicios, por ejemplo, se encuentran la capacitación y el desarrollo de talleres para prevenir conflictos y el fortalecimiento de la cultura de paz.

La estrategia de la universidad de mayor relación con el tema y de atención educativa, se encuentra en el Sistema de Educación Digital, en la oferta formativa que se tiene en línea, a través de cursos que se pueden hacer a distintos ritmos. Encontramos cuatro

opciones relacionadas con la paz en general: la cultura de paz en la familia; interculturalidad y educación para la paz; derechos humanos, prevención de la violencia de género y cultura de paz; por último, construyendo una cultura de paz en la escuela. Sin ahondar demasiado en el análisis de estas, y tras haber cursado un par de estas estrategias en línea, es importante destacar que se centran en contenidos declarativos que no impactan en la formación y generación de actitudes para la paz, por lo que, en sentido estricto, aportan al tema únicamente en términos informativos.

Ahora bien, propiamente en el currículum, solo ubicamos en el nivel medio superior de la misma universidad una Unidad de Aprendizaje¹ que se imparte en dicho nivel, denominada Interculturalidad y Educación para la paz. De hecho, es la única —salvo la experiencia que reportamos en este texto—, que forma parte de las opciones formales e institucionalizadas y de largo aliento que la universidad presenta como opción formativa en el campo.

Consideramos que en términos generales no hay demasiada evidencia de cómo se construye en la educación formal los procesos formativos de educación para la paz, menos aún su seguimiento, evaluación, valoración y cambio a partir de los mismos actores que viven este tipo de formación. Por eso en este trabajo nos preguntamos: ¿Cuáles son las valoraciones de los jóvenes que se forman en el campo educativo referente a la implementación de un proceso formativo centrado en educación para la paz? Desde un enfoque de investigación-acción también nos cuestionamos sobre los logros percibidos en habilidades y competencias para la paz por los jóvenes en el proceso formativo, así como las aportaciones que en la promoción de una cultura de paz se logran con la estrategia educativa implementada.

Los enfoques para la educación para la paz

Convencionalmente la educación para la paz se ha definido como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en elementos socioafectivos y problematizantes, que al mismo tiempo pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1999, 2004).

Construir la paz debe ser prioritario sobre perspectivas abstractas que no ven del todo su concreción. Construir la paz significa lograr la convivencia por medios pacíficos. Y es precisamente en toda la elaboración de esos medios que la educación desempeña un papel protagónico, pues habrán de desarrollarse distintas capacidades, para algunos como Martínez (citado por Pérez, 2018) la ternura y el cuidado entre los seres humanos,

1 Anteriormente se los denominaba materias o asignaturas.

además de políticas que busquen la justicia. Ahora bien se han destacado tres componentes que prevalecen en las perspectivas de la educación para la paz, que en nuestro trabajo forman aparte de un enfoque para su abordaje, es decir, como comenta Barbeito (2019, p.187) tras comprobar 25 prácticas europeas de educación para la paz, constata que, efectivamente, a nivel micro, los elementos que más se repiten en todas ellas son la educación en conocimientos, en habilidades y en actitudes.

Los enfoques de educación para la paz han coincidido en que, en lugar de asumirse como una temática a tratar, debe de trascenderse la mirada meramente instruccional y dejando de poner el peso en los contenidos formales, sino más bien, abrir paso a un enfoque hacia la formación por competencias. De esta forma, educar para la paz requiere desplegar oportunidades para analizar los conflictos contextuales, y desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes que se relacionen con la generación de procesos empáticos, de respeto, solidaridad y de tolerancia (Pérez, 2015; Pinzón y Torres, 2018).

Alzate et al. (2020) sostiene que debe ser vivencial, es decir desde las experiencias, no solo escolares sino del contexto más amplio; también que sea transversal, que su presencia sea permanente e intencionada en el aula; otra consideración es que esté dirigida a promover valores y actitudes, del mismo modo que sea evaluable, que se puedan evidenciar las transformaciones en la convivencia, en el respeto por la diferencia y en la creatividad para la solución de conflictos. Por último, que los procesos de educación para la paz involucren a toda la comunidad, lo que requiere coherencia y cooperación (Alzate et al., 2020). Así entonces, la convivencia y la paz puesto que son valores, se tienen que promover atendiendo a tres niveles o dimensiones de las personas: intelectual o cognitivo, afectivo y conductual (Zurbano,1999).

Metodología

Desde sus orígenes la investigación-acción tuvo la pretensión de practicidad y aplicabilidad, no solo superar a aquella investigación que queda en el papel y los planteamientos meramente teóricos, sino que comprender y resolver las problemáticas educativas en el aula y las escuelas en general. Es decir, consiste también en ver a los profesores como investigadores (Elliot, 1993). La definición de investigación-acción es relativamente sencilla, desde Elliot (1993, p. 88) se entiende «como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma», y desde otros autores se concibe como una permanente reflexión sobre la acción (Abero, 2015). En el caso de Carr y Kemmis (1988) ponen el peso en señalar que es una forma de indagación autorreflexiva que busca mejorar las prácticas. Principalmente desde la educación se ha

señalado que la perspectiva solo pueden mostrar su verdadero valor cuando sus resultados se traducen en elementos aplicables, y el presupuesto es que lo anterior pueden hacerlo los mismos docentes investigando su práctica (Anderson y Herr, 2007).

Ahora bien, se han elaborado una suerte de momentos que, aunque no deberían de verse como lineales o puntos a cumplir ineludiblemente, sirven para tener una idea de los elementos a considerar cuando se emprenden procesos de investigación-acción. En términos generales las distintas posturas al respecto coinciden en tener como punto de partida un diagnóstico o datos de la situación inicial. Seguido de un plan de acción que incida en lo previamente detectado o considerado como situación problemática. Y como gran punto siguiente, la reflexión sobre el trabajo realizado, que da entrada y guía a una nueva planificación para la continuidad informada al trabajo de intervención (Carr y Kemmis, 1988).

En congruencia, entonces, con la perspectiva de investigación-acción, asumimos el trabajo desplegado en diferentes momentos, los que dan cuenta de las fases o etapas por las que, hemos visto, suelen ser consideradas en la perspectiva amplia. Así entonces el primer momento fue de generación de una Unidad de Aprendizaje que respondía a las necesidades institucionales de contribuir a la promoción de una cultura de paz; en este caso, en la formación de jóvenes que se están instruyendo en el área de educación. A pesar de las acciones institucionales en la materia (Universidad de Guanajuato, 2025) resultaba un vacío poco comprensible que, en el área de educación, no se contara con una propuesta formativa en educación para la paz. Más aún, al considerar que el Estado de Guanajuato destaca en los principales indicadores de violencia a nivel país (IEP, 2024). Dicha elaboración fue una propuesta inicial que se basó en la revisión de UDAs similares existentes, entre otras en las que se imparten en los subsistemas de la misma Universidad de Guanajuato, como la que se desarrolla en el nivel medio superior (Interculturalidad y Educación para la Paz). Así la propuesta planteada no es una elaboración aislada, se revisa y avala por el comité académico de profesoras y profesoras que integran la Licenciatura en Educación, que retroalimentan y sugieren cambios, y posteriormente pasa a un nivel mayor de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, denominado Consejo Divisional, donde hay profesoras, profesores y estudiantes representantes de los distintos departamentos que integran a la división mencionada. Dándose ese aval y aprobación, la UDA puede entonces empezarse a impartir. Tenemos así la propuesta ante la problemática de falta de un espacio de formación en educación para la paz, con jóvenes que se están licenciando en educación y que siguió una aprobación colegiada.

Ya ubicados en el inicio del desarrollo de la UDA (semestre enero-junio de 2025) se inscribieron 16 estudiantes, la mayoría pertenecientes a la Licenciatura en Educación. A los mismos se les explicaron, al inicio, los contenidos y la propuesta de trabajo, al mismo tiempo se les consultó que, la idea de seguimiento de la UDA, era darle un

enfoque desde la perspectiva de investigación-acción que permitiera su mejora, para lo cual era necesaria su autorización y participación en el mismo proceso. Todas y todos los estudiantes aceptaron y mostraron interés y entusiasmo en colaborar en un trabajo como este. De manera concreta participó en el proceso una de las estudiantes de octavo semestre que ayudó en la recopilación y sistematización de los datos², es decir observaciones de las clases, recabar los productos generados durante las mismas, así como el seguimiento de las estrategias de evaluación intermedia y final.

Así, durante la fase de implementación de la estrategia diseñada en la UDA, además de su desarrollo, se fueron dando paralelamente la recopilación y sistematización de los datos. En nuestro caso, y a diferencia de varias de las perspectivas de investigación-acción, no dejamos la valoración del proceso al final, pues realizamos dos momentos evaluativos con las y los estudiantes. El primero a la mitad del desarrollo de la UDA, de tal manera que nos permitiera mejorar los procesos educativos mientras estaban «dándose». Se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas de manera virtual, que consistía fundamentalmente en captar, a través de una serie de cuestionamientos, la valoración de la UDA de los elementos siguientes: las expectativas iniciales, la significatividad de los contenidos vistos hasta ese momento, las habilidades que se estaban desarrollando y sugerencias y recomendaciones para la mejora en el desarrollo de la UDA en adelante.

La segunda fase evaluativa fue la final, la cual iba encaminada a captar los principales cambios que las y los actores percibían tras haber cursado la UDA en cuestión. De esta forma entonces el instrumento, un cuestionario de preguntas abiertas, captaba su perspectiva sobre las habilidades y competencias que se pretendían desarrollar, se les pedía su valoración sobre esto; también referente a los contenidos originales y la reorganización propuesta —lo anterior proveniente del ejercicio previo de evaluación intermedia—, con contenidos agrupados y algunos no vistos y eliminados. Así entonces se les presentaban comparativamente los contenidos originales y la propuesta de reformulación.

A partir de lo anterior estábamos en condiciones de realizar una reformulación de lo originalmente planteado, desde la evidencia analizada críticamente y de lo experimentado con las y los jóvenes estudiantes. De esta forma se cierra una primera etapa de implementación, y tras el seguimiento que se ha dado se está en condiciones de recuperar la información y tomar decisiones informadas para la mejora de una Unidad de Aprendizaje. Así, la espiral reflexiva nos lleva a una nueva intervención el próximo año con la consideración de lo que muestra nuestro análisis enseguida.

2 Se agradece el apoyo de María Jimena Cárdenas Soto que colaboró en la recopilación y sistematización de los datos.

Resultados y discusión³

El punto de partida: conocimientos previos

El inicio del trabajo de la UDA con las y los estudiantes fue un breve diagnóstico de los conocimientos previos con los que comenzaban, fundamentalmente se trataba de acceder a las nociones de los jóvenes acerca de las categorías principales de educación para la paz. Así, en términos generales, encontramos que las palabras relacionadas a esta y que más resaltaron, se ubican en tres principales asociaciones, en orden de mayor a menor intensidad: 1) armonía y tranquilidad; 2) conflictos y resolución; 3) respeto y convivencia pacífica.

Ahora bien, la segunda cuestión diagnosticada era la representación inicial sobre el conflicto, así, lo detectado es que hay también tres grandes categorías que agrupan la representación, la de mayor peso sobresale por ser la postura más negativa del conflicto, siendo la que impera en la idea inicial de las y los jóvenes: 1) violencia, peleas y muerte; 2) Desacuerdos, discusiones y confrontación; 3) problemas.

Como podemos ver, emerge inicialmente una representación negativa del conflicto, lo que ya nos adelantaba un trabajo importante en este rubro, pues no había siquiera algunos atisbos de una comprensión más relacionada con la idea de que es parte consustancial a la convivencia humana y que puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje.

El diagnóstico y las primeras apropiaciones

El programa seguido se acordó y se implementó con las y los estudiantes; sus características fundamentales durante su desarrollo fueron que toda actividad implementada por el docente o los participantes debería de considerar tres tipos de objetivos: informativos (los conocimientos en sí o contenidos declarativos), formativos (el desarrollo de habilidades, competencias, actitudes, destrezas, o contenidos procedimentales) y socio-afectivos (los conocimientos y contenidos vistos o pasados desde lo personal, social, laboral, escolar, o actitudinales) (Unidad de Aprendizaje, 2024).

3 Por razones de espacio no se hace uso de la evidencia empírica recabada, sin embargo, en el siguiente link se puede acceder a algunos de los datos sistematizados que originalmente formaban parte del artículo «Datos del trabajo de campo_Art_Construcción de paz».

Bajo los mismos principios pedagógicos, y como muestra de las apropiaciones, las y los participantes en el trabajo en equipos construyeron una definición inicial de educación para la paz, tras la revisión de los conceptos claves relacionados. Lo anterior reveló incorporaciones importantes en sus conocimientos, por ejemplo la definieron como «un proceso formativo que transforme las condiciones de desigualdad, exclusión y conflicto en sociedades más justas, equitativas y de convivencia armoniosa», igualmente comentaron que «La educación para la paz corresponde a la resolución pacífica de problemas para una correcta función en la sociedad garantizando el respeto a los derechos humanos que facilita la convivencia entre individuos», y «se define como la capacitación al individuo para comprender su contexto violento actual y hacer un acompañamiento para la resolución de conflictos mediante la comprensión de la diversidad y pensamiento crítico», por citar algunos ejemplos⁴.

Como vemos, tras las primeras clases la idea y comprensión de la implicación de la educación para la paz empezó a incorporar en sus perspectivas notas distintivas. Hay una postura doble respecto a la idea de esta que las y los jóvenes presentaron. Por una parte, aparece asociada a la identificación y detección de las violencias; por la otra, a emprender procesos formativos que las atiendan o las reviertan. Y en las comprensiones que asumen resalta siempre el conflicto como parte de todos los procesos que envuelven a la educación para la paz. Y claramente como mediaciones o enfoques, ubican valores en los que debe basarse, encontrando como resultado o efecto principal la convivencia pacífica.

El aporte del enfoque situado

El punto de partida de los jóvenes es su contexto, y el mismo era puesto en juego en cada contenido y actividad. Por ejemplo, a partir del texto de Nussbaum (2007) sobre su decálogo de capacidades básicas, fue caracterizado por la crítica que le hicieron, pues desde la postura juvenil hay una perspectiva en este tipo de textos que parece dictarse desde el privilegio. Comentaban los estudiantes en este sentido ciertos derechos que, vistos desde sus experiencias, no resultan ser tales: integridad física, seguridad y libertad, situación material. En particular en el diálogo los jóvenes criticaban esos formalismos desde su contexto, refiriéndose constantemente a su lugar, a Guanajuato México y a las situaciones y condiciones que les han tocado experimentar. Ese, consideramos, ha

4 Por cuestiones de espacio, los datos que se exponen en este artículo solo son algunas muestras representativas que ilustran nuestros argumentos.

sido un aporte del enfoque adoptado para el desarrollo de la UDA, no asumir acríticamente los postulados o categorías de la paz liberal (Trujillo et al., 2024), sino ponerlas en cuestión desde un enfoque situado (González y Santillán, 2024).

Así como vimos que desde su contexto matizan posturas de lo que se denomina el norte global o perspectivas liberales de la paz (Bezerra, 2023), también lo hacen en el análisis de las violencias, al situarlo en el caso de México y en el estado de Guanajuato en concreto. Y lo que ubican, aunque esperable, no deja de llamar la atención. Incluso usando las categorías y enfoques triangulares de Galtung (1998, 2003), el impacto de las experiencias juveniles y toda la referencia a su contexto inmediato, condicionan sus perspectivas sobre las violencias. El caso de la violencia directa es claro, para ejemplificar a esta mencionaron: «Falsos positivos», «Enfrentamientos entre cárteles», «Cobro de piso», «Enfrentamientos armados por control de la plaza».

Durante todas las actividades implementadas había momentos prácticos que corrían a cargo de los participantes, en los que sus propias creaciones y elaboraciones consideraban en su diseño la dimensión de conocimientos, habilidades y actitudes, mismas que se desarrollaban a partir de las dinámicas y ejercicios. De esta forma quedaba claro que, para un proceso formativo en el marco de la educación para la paz, tiene que considerarse ese enfoque socioafectivo, es decir recurrir a métodos experienciales y dialógicos, como estrategias que fomenten la participación, la colaboración y el trabajo en equipo. Asumir este enfoque implica afrontar en el trabajo pedagógico: la vivencia de una experiencia, real o simulada, como el centro de la discusión o el contenido, posibilitando la comprensión de sí mismos y de los demás (Jares, 2004).

Las miradas críticas que emprendieron sobre la distinción básica entre paz positiva y negativa reflejan, además de apropiación de la perspectiva galtungiana (Galtung, 1998, 2003), la ampliación de la mirada, nuevamente desde sus experiencias contextuales. Así, paz negativa no solo la entendían como la ausencia de guerra, sino al analizar el tipo de violencia que permite visibilizar también incorporaban en este rubro lo referente a la «negligencia en el sector salud» y la «corrupción», «inseguridad», «conflictos armados», «enfrentamientos», «narcotráfico», «gobierno vs guerrillas», «violencia en el hogar». Del otro lado, en la paz positiva, los tipos de violencias que desde sus perspectivas permite visibilizar comentaron: la «represión», «violencia física», «expresión emocional», «falta de inclusión», «ausencia de bienestar», «violencia de género». Más allá de que algunas puedan estar mejor representadas en una de la dicotomía planteada en la teoría, consideramos que lo importante es mostrar cómo, desde la perspectiva situada de los jóvenes, las categorías dicotómicas son enriquecidas y a veces desbordadas por las experiencias juveniles en contextos de violencia como el estado de Guanajuato en México.

Lo anterior también queda claro en los procesos que imaginaron durante el desarrollo de la UDA, pues esa idea dicotómica galtuniana también fue colmada por las perspectivas y experiencias juveniles. Por ejemplo, una de las actividades consistía en elaborar un memorándum de política pública, en el que tenían que plantear toda una estrategia de acción para atender una problemática, y es en esto en donde lo contextual nuevamente emerge.

Así, algunas de sus proposiciones y proyectos versaban sobre: «Propuesta de un programa de Educación para la paz para las comunidades de Salamanca, Guanajuato». La justificación del proyecto se refiere al trabajo a realizar con la población juvenil, en particular por hechos sucedidos en los últimos meses donde grupos de jóvenes han sido atacados⁵. En otro caso: «propuestas para la disminución de la violencia familiar a nivel municipal», y otro similar: «Propuesta de implementación de un programa nacional/regional para la atención de violencia doméstica», y otro más en un sentido cercano proponía: «Propuesta de concientización sobre violencia en el entorno familiar y violencia de género».

Lo socioafectivo y el camino a la subjetivación

Podemos decir que, a partir del trabajo en la UDA y el enfoque socioafectivo asumido, se logran procesos de subjetivación (Zapatero y Estrada, 2022) que son altamente recomendados o indispensables en un enfoque de educación para la paz. Un ejemplo de lo anterior se vio en los momentos reflexivos y relatos de las y los jóvenes al comentar sobre sus propios conflictos interpersonales y tomar distancia de estos, poniéndose en el lugar del otro.

En cuanto al proceso de subjetivación en esta actividad, la mayoría intentaron tener empatía con las otras personas, al tomar en cuenta cómo se sintió la otra parte involucrada frente al conflicto que experimentaron. En algunas de estas situaciones no se logró totalmente el propósito debido a que, en algunos casos, solo se busca comunicar sobre el conflicto existente, pero dejan de lado los sentimientos del otro y prevalece una suerte de justificación propia ante la reacción que tuvieron en el conflicto que se les presentó. Lo anterior denotó una necesidad por actividades que logren descentrar a los actores y se abone más a la empatía. Aun así, la mayoría de los relatos del ejercicio mostraron procesos de subjetivación en ciernes, cuya característica es precisamente considerar la perspectiva de las otras personas. Por ejemplo, una estudiante refiriéndose a

5 Puede revisarse en notas periodísticas nacionales e internacionales la información referente a jóvenes asesinados en una cancha de fútbol en el municipio de Salamanca en Guanajuato, y en una plaza pública en una comunidad del municipio de San Felipe, también en Guanajuato, durante los meses de abril y mayo del 2025.

su papá: «Trato de entender que su ambiente de trabajo no es el mejor», otra comentando un conflicto con su hermano: «Para mí fue una situación frustrante, pero creo que no fue menos para él. Me imagino que se sintió incomprendido e invalidado».

La evaluación intermedia

Como parte del enfoque metodológico de la investigación-acción, existían diversas retroalimentaciones y comentarios de carácter evaluativo al final de las sesiones, aun así, se presentaron dos momentos formales claves para dar cuenta de esto. A mitad del curso se les solicitó a las y los participantes que contestaran un cuestionario virtual del cual se desprendieron retroalimentaciones de los avances logrados. En general las valoraciones a la mitad del camino fueron positivas, se estaban cumpliendo o superando sus expectativas, el ejemplo siguiente así lo revela:

Pensé que la UDA iba a ser poco interesante o aburrida, pero al final superó mis expectativas, es una UDA muy buena y dinámica [...] me gusta que hagamos actividades que tal vez no son tan dinámicas, pero nos sirve a nosotros mismos para poder reflexionar de ciertos temas [sic] (Expresiones tomadas de un participante).

En su mayoría las expectativas generadas previamente al inicio de la UDA fueron cubiertas, pero destacable es la percepción positiva hasta ese punto intermedio del desarrollo de esta; se puede ver un grado de satisfacción alto. Más allá de eso, lo que resulta notable dado el tema, es la apropiación discursiva, los conceptos y términos del campo amplio de la educación para la paz, y una valoración inicial de que se estaban desarrollando habilidades, así como las posibilidades prácticas de aplicación de dichos elementos en su vida y en sus contextos de formación.

Ahora bien, el grado de apropiación de los contenidos y de incorporación en sus esquemas de conocimiento, y mejor aún de uso en su vida cotidiana, se deja entrever en la valoración de los elementos vistos hasta ese momento en el que se aplicó el instrumento de evaluación. Los datos provenientes de este dan cuenta de aquellos que estaban considerando como los más formativos: «Los tipos de paz, porque era tanta mi ignorancia sobre el tema que yo la concebía únicamente como ausencia del conflicto», y en otro caso: «El triángulo de la violencia, porque me permitió ponerle nombre a hechos que yo consideraba violentos, pero al no ser directos no sabía cómo ubicarlos», también comentaron de manera particular sobre los conflictos, «El que me ha marcado mucho es el cómo poder resolver conflictos y su proceso que se lleva a cabo», y «El contenido de resolución de conflictos, y todo lo que conlleva el poder solucionar un conflicto de la manera más pacífica posible».

A mitad del proceso formativo ya despuntaban dos elementos fundamentales, por una parte, la apropiación de las categorías principales de lo revisado hasta ese momento de la educación para la paz y, en segundo lugar, quizá como lo más importante destacado por las y los jóvenes, la practicidad, la significatividad de los conocimientos que fueron aplicados y trasladados a su vida cotidiana, encontrando ahí, pedagógicamente, una fuente para una mejor apropiación del conocimiento.

Es precisamente por lo anterior, que bajo nuestro enfoque socioafectivo era muy importante explorar en la evaluación intermedia las habilidades desarrolladas. Así, lo que se ubica sintéticamente en este aspecto se observa en algunas de sus respuestas que ponemos como ejemplo, y que se refieren a los tres tipos de conocimientos y objetivos buscados. De esta forma referente a conocimientos: «Definitivamente, lo que hoy sé de teoría, particularmente de Galtung, me hacen sentir preparada para un tratamiento inicial de educación para la paz», también en habilidades, «el aprender a cómo resolver conflictos, saber identificarlo, dialogarlo y posteriormente tratar de resolverlo», y en actitudes, «ser consciente que todas las posturas merecen ser escuchadas, aun cuando no vayan acordes a nuestra forma de pensar. Saber tomar una postura congruente para la solución del conflicto: que no me afecte, pero que no dañe al otro».

Aunque en un nivel receptivo inicial, las y los participantes comentaron que hay procesos encaminados en el uso de las habilidades teóricas, procedimentales y actitudinales para la identificación de la violencia y la gestión de los conflictos. En particular destaca el que se sientan con la capacidad para intervenir y detectar conflictos que, de no ser atendidos, es decir gestionados positivamente, podrían escalar y devenir en violencia.

La valoración final

La última parte de registro del proceso de investigación-acción tiene que ver con dos instrumentos que dan cuenta de la parte formativa final y del cierre de la Unidad de Aprendizaje. Ponemos el acento de manera sintética en las competencias que pretendía desarrollar esto y la valoración que realizan sobre la reformulación de los contenidos, tras la primera experiencia de implementación.

En el contraste de las competencias proyectadas y las logradas, hay una coincidencia importante, sin embargo, es de destacar aquellas que las y los jóvenes mencionan que también desarrollaron y que, desde su perspectiva, deberían de resaltarse pues no estaban del todo consideradas en el plan original de la UDA: «creo que hay cosas que aprendimos y no están mencionadas, como ser más empáticos, aprender a escuchar mejor o trabajar en equipo. Eso también cuenta y estaría bien que se reconozca», así mismo señalaron que: «También identifiqué el desarrollo de competencias no explícitas en el

programa, como la autorreflexión, el manejo de emociones en contextos difíciles y la capacidad para generar ambientes de aprendizaje seguros». Por otra parte, realizaron comentarios de autocrítica que ponen el acento en que falta que se logre en las y los participantes mayor liderazgo para involucrarse y llevar a cabo procesos de construcción de paz.

Y, respecto a la reformulación de contenidos que se les presentó, coincidieron en una mejor organización e integración de temas no vistos, lo cual evita lo que sentían como repeticiones. Sin embargo, señalaron como una necesidad que, aunque no se hayan visto algunos contenidos, se mantengan algunos de estos como el de cine y educación para la paz, aunque más que un contenido ha sido un enfoque y actividad para la discusión de temas relacionados con la paz y el desarrollo de valores y procesos reflexivos en los jóvenes (Estrada, 2025). En particular también destacaron la necesidad de hacer más explícitas las cuestiones de género y medioambiente relacionados con la educación para la paz. Como una parte que consideramos sustantiva, es necesario no solo poder plantear los proyectos⁶, sino que implementarlos y darles seguimiento durante el desarrollo de la UDA.

Comentarios finales

Las estrategias de educación para la paz del caso analizado se enfocan en aspectos declarativos, la evidencia revela que eso es solo una parte del enfoque deseable y quizá el de menos impacto, incluso puede ser el más pernicioso, pues genera la sensación en las instituciones de que se están emprendiendo acciones.

Mostramos la efectividad de las perspectivas que sostienen que para la educación para la paz se tienen que implementar acciones bajo elementos socioafectivos y problematizantes (Jares, 1999, 2004). La mirada situada logra superar las dicotomías y perspectivas generales que, si bien ayudan a nombrar los procesos y a ser mediaciones para la comprensión del tema, es desde las experiencias concretas y contextualizadas de las y los jóvenes que cobran mayor sentido y posibilita que se vislumbren estrategias de construcción de paz.

Encontramos que hay en los jóvenes claras exigencias de practicidad, bien sea por el tema o por la imperante necesidad percibida en el contexto de violencias. Esto fue más claro en los proyectos finales que elaboraron, por una parte, proponen en general un abordaje que lleva al desarrollo de habilidades mediadas principalmente por el diá-

6 Véase en el link de datos de campo la tabla 7 para una idea general de los proyectos que plantearon las y los jóvenes estudiantes.

logo para la transformación de los conflictos. Por lo que podemos decir que el tema central de educación para la paz fue comprendido sustantivamente y con pretensiones prácticas claras. Pero por otra, lo señalado por algunos estudiantes como un área de oportunidad, nos referimos a que, desde su perspectiva, la UDA cobraría un sentido mayor si estuviera enfocada en realizar los proyectos e irles dando seguimiento durante el desarrollo de esta. Un reto importante que deberá atender la espiral reflexiva en la próxima implementación.

Referencias

- Abero, L. (2015). La investigación-acción como estrategia cualitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo, y R. Rojas Soriano, *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 133-146). CLACSO.
- Alzate, G., Bedoya, M., Fajardo, M. H. Á., y Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: Bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246-265. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). La investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Novedades Educativas.
- Barbeito, C. (2019). Conflict matters: Prácticas de Educación para la Paz y en el Conflicto hacia el ODS16. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 181-200. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.011>
- Bezerra, C. (2023). La transformación del conflicto en el contexto colombiano desde un enfoque decolonial: Una mirada a la construcción de la paz entre 2017 y 2021. *Revista de Paz y Conflictos*, 16, 136-146. <https://doi.org/10.30827/revpaz.16.24504>
- Carbajal, P., y Fierro, C. (2020). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. Universidad Iberoamericana León.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Estrada, M. (2025). Los procesos reflexivos juveniles detonados por la cinematografía. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (159), 201-216. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i159.5174>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar: Una introducción al trabajo de conflictos*. Trascend-Quimera.

- González, E., y Santillán, E. (2024). Pedagogías críticas para la paz: Voces y diálogos en el contexto educativo mexicano. En F. Gorjón (Coord.), *Universidades en paz: La ciencia como precursora de paz* (pp. 361-371). ANUIES-UANL.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta nacional sobre discriminación: ENADIS 2022*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). *Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública: ENVIPE*. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2024/>
- Instituto para la Economía y la Paz. (2024). *Índice de Paz México 2024*. <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2024/05/MPI-ESP-2024-web-130524.pdf>
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y práctica*. Editorial Popular.
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bakeas.
- México. (2025a, 21 de agosto). Acuerdo número 21/08/25 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5765757&fecha=15/08/2025
- México. (2025b, 22 de agosto). Acuerdo número 22/08/25 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana (SINBANEM). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5765758&fecha=15/08/2025
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Pérez, G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos: Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO.
- Pérez, J. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: La importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 109-131. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401006.pdf>
- Pinzón, L., y Torres, M. (2018). Community operational research: Developing a systemic peace education programme involving urban and rural communities in Colombia. *European Journal of Operational Research*, 268(3), 946-959. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.11.040>
- Unidad de Aprendizaje. (2024). *Educación para la paz y transformación pacífica de conflictos*. Universidad de Guanajuato.
- Trujillo, M. F., Perales, C., y Riquelme, E. (2024). Conceptualizar la educación para la paz en México: Construyendo paces desde pedagogías otras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 85-110. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.632>
- Universidad de Guanajuato. (2025). *Informe anual de actividades*. Universidad de Guanajuato.

- Zapatero, T., y Estrada, M. (2022). Subjetividades juveniles mediadas por tecnologías digitales en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1115-1142. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/92>
- Zurbano, J. (1999). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.