

La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo

Yolanda Lira
Héctor Archivaldo Vela Álvarez
Instituto Politécnico Nacional-CIIDIR- Durango
Héctor Archivaldo Vela Lira
Instituto Politécnico Nacional-UPIIG

Resumen

Formar en la educación para la paz es integrar las competencias sociales de la educación para la vida en un marco conceptual pertinente y eficaz que se contraponga a la facción actual que combate la violencia. Ello implica perfeccionar nuevas competencias personales. Para lograrlo se planteó la interrogante de investigación siguiente: ¿cómo educar en una cultura para la paz que genere climas apropiados para el aprendizaje de los discentes? Se definió el objeto de estudio como “las acciones educativas para una cultura pacifista”, y el campo de acción incluyó la educación para la paz, los derechos humanos y la inteligencia emocional. La investigación se adscribió metodológicamente al paradigma socio-crítico participativo. Se trabajó con 36 docentes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) de Durango, del Instituto Tecnológico de Durango y del Instituto Politécnico Nacional. Por medio de seis instrumentos se reveló el estado actual de la competencia docente en cuanto a la educación para la paz.

Palabras clave

Educación para la paz, competencias docentes, inteligencia emocional, formación para la vida.

Education for peace as a teaching skill: Contributions to the education system

Abstract

Academic training on the subject of education for peace is to integrate education's social competencies for life within a pertinent and efficient conceptual framework – as opposed to the current faction that fights violence. This implies to perfect new personal competencies. To achieve this, the following research question has been stated: How to educate for a peace culture that generates appropriate learning atmospheres for students? The object of study was defined as “the teaching actions for a pacifist culture”, and the action field included education for peace, human rights and emotional intelligence. The research was methodologically linked to the participatory socio-critic paradigm. The research was done with 36 teachers from the General Management Office of Industrial Technology Education (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, DGETI) of Durango, Mexico; the Durango Technological Institute (Instituto Tecnológico de Durango) and the National Polytechnic Institute (Instituto Politécnico Nacional).

Keywords

Education for peace, teaching skills, emotional intelligence, training for life.

Recibido: 13/11/2013
Aceptado: 03/02/2014

Introducción

El quehacer científico de los centros y unidades del Instituto Politécnico Nacional (IPN) está alineado con la misión institucional de contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación. Para lograrlo, su comunidad forma integralmente a profesionales en los niveles medio superior, superior y posgrado, realiza investigación y extiende a la sociedad sus resultados, con calidad, responsabilidad, ética, tolerancia y compromiso social.

Resulta incuestionable la importancia que el IPN concede a la preparación de quienes han de actuar como científicos y trabajadores bajo el concepto moderno de ciudadanos del mundo. Los procesos formativos están fundamentados en los materiales para la reforma, el Nuevo Modelo Educativo (2004) y el Modelo de Integración Social (2004). Los conceptos manifiestos en ellos pugnan por vincularse a máximas de orden mundial, como los derechos humanos, la formación ética, espiritual y ecológica que, sumadas a las concepciones académicas que se ofertan, prevén la formación de profesionales orientada hacia la convivencia ciudadana, con proyectos de vida y de autorregulación profesional como principios estructuradores. Las posiciones que se asumen concuerdan en impulsar cambios ante las múltiples influencias educativas.

Con el referente anterior, y en el contexto del estado de Durango, donde el IPN tiene influencia desde hace 34 años, se consideró una contradicción fundamental de la problemática detectada –y que impulsa este proyecto– la permanencia de Durango en el bloque de los cinco a diez estados más violentos del país, con índices elevados en los cuatro rubros que cotidianamente se miden (Hernández, 2012; Seguridad Justicia y Paz, 2011) y el reclamo social de una vida libre de violencia.

En consecuencia, y como enmienda al problema de la violencia, se estableció la educación para la paz como una vía de solución. Este campo de acción se fundamenta, entre otros sustentos, en la “Conferencia mundial sobre la ciencia para el siglo XXI: un nuevo compromiso”, de 1999, en la que se determinó como deber: “promover la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, base de una cultura de paz” (p. 2).

Si bien la ciencia ha integrado estructuras de reflexión en sus procesos, los aspectos formativos no se han categorizado y a la “formación” no se le ha dado un espacio de tratamiento. Conceptualmente, se entiende, pero el proceso docente educativo y el resultado gradual de esta función didáctica para vincular todos los aspectos inherentes al desarrollo de la personalidad de las y los discentes, así como sus interacciones con la familia, sus intereses y relaciones afectivas (algunas destructivas) no se abordan adecuadamente, a pesar de lo imprescindibles que resultan para la viabilidad de sus aprendizajes, su desarrollo integral, su formación como ciudadanos y sus competencias para la convivencia.

Los estudios diagnósticos y notas periodísticas cotidianas exponen la violencia en el contexto familiar, escolar y social del país. Se sabe que los adolescentes son vulnerables y que la violencia puede conformar su personalidad desde los estadios tempranos de la vida. Esto se refleja en su desarrollo, su bienestar y en sus resultados académicos, incluso en su exclusión del sistema educativo. En las relaciones humanas, el conflicto es inevitable y necesario para cuestionarse y crecer, pero la pelea y la violencia son evitables (Amstutz, 2009, p. 6). En consecuencia, la preparación para la sana convivencia se ha convertido en una tarea pedagógica de primer orden en los sistemas educativos innovadores.

Es apremiante, desde el enfoque pedagógico, resaltar como factor concreto de lo anterior la fragmentación de los saberes restringidos a una sola disciplina. Los docentes especializados en una sola área no han previsto desarrollar su profesión hacia un saber global e interdisciplinario. Por lo mismo, no diversifican sus formas de actuación pedagógica. Una educación así, tan lineal que sólo transita por lo académico, no prepara a los educandos para afrontar las desigualdades en lo social y lo laboral.

Asevera Tenti (2009) que “los docentes deberán ser cada vez más ‘expertos en cultura de las nuevas generaciones’ en la medida de que la transmisión de la cultura escolar (el currículum) deberá tener en cuenta no solo las etapas biopsicológicas del desarrollo . . . sino también las diversas culturas y relaciones con la cultura que caracteriza a los destinatarios de la acción pedagógica” (p. 52). Se requiere, por tanto, perfeccionar el desempeño docente para lograr el compromiso de desarrollar otras inteligencias y dimensiones (emocional, cognitiva, de actitud, de comportamiento, de relaciones y cultura) en los discentes, a fin de producir cambios sociales en las actividades cotidianas, en la dinámica de las instituciones, al interior y fuera del aula (Torres, 2008, p. 21), unificando todo en las competencias transversales encuadradas en las materias y el currículum. Este desafío pedagógico posibilita que los y las discentes desarrollen competencias de distinta naturaleza que sustenten los atributos de sus proyectos de vida. Expresado en otros términos: el reto es resolver los conflictos de una manera constructiva, no violenta, lo cual implica entender qué es el conflicto, conocer sus componentes y desarrollar actitudes y estrategias para resolverlo (Cascón, 2009, p. 7).

Al abordar la relación entre educación y paz para afrontar la mediatización autoritaria y conformista de la educación tradicional, creando una cultura para la paz (Ospina, 2010, pp. 95, 100, 107) se consigue, entre otros:

1. Educar en la no violencia, en los derechos humanos, en la democracia y en la tolerancia asertiva contra la malevolencia.

2. Mejorar la convivencia en el contexto y la resolución consciente de las alteraciones personales y su influencia en los colectivos, transformando las sociedades.
3. Prevenir la violencia y lograr la resolución pacífica de conflictos mediante el autoconocimiento.

Las competencias docentes requieren una ideología personal de la enseñanza que permita a los maestros transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad, y que la sientan como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje y avanzar en su desarrollo personal, de modo que puedan contribuir a una mayor cohesión social y a la consecución de una vida feliz y digna para los discentes y egresados.

En México, orgullosamente enarbolamos la máxima: “El respeto al derecho ajeno es la paz”. Aterrizar este respeto para vivenciarlo en la práctica educativa supone el modelaje docente de la no violencia y la tolerancia. En este sentido, es necesario fortalecer internamente al discente, enseñarle a enfrentar su miedo y a reconocer los obstáculos sin caer en la frustración, la desesperanza y el autoengaño, y también a observar las intenciones del otro y “ponerse en sus zapatos”. Comprender al otro y tener actitudes pacíficas facilita la comunicación, adecúa las situaciones sin menoscabo de la integridad personal y los derechos.

En cuanto a la diferencia entre combatir la violencia y educar para la paz, distinguimos que en la segunda se cultivan las cualidades humanas; la conciencia, el temple y la solidaridad ayudan a comprender que aun aquello que genera aversión y desagrada posee cualidades que pueden contribuir al bienestar en la vida.

Por medio de la práctica cotidiana, la ilustración de los valores, la motivación para ejercer el autoconocimiento, percibir los sentimientos y resignificar las añosas convicciones se fortalecen las potencialidades del alumno para que logre apropiarse de recursos de toda índole y desarrolle habilidades personales y para el aprendizaje académico.

Personas pacíficas

Partimos del aporte teórico-conceptual de lo que la persona es, según Larroyo (1949): un sujeto racional y libre, capaz de darse cuenta de la identidad de su ser en la turbamulta de sus estados subjetivos, y situado voluntariamente bajo el imperio de la idea. A este respecto Ferrater (citado por Zavala, 2010) indica:

La palabra “persona” conlleva la idea de un ser pensante e inteligente, capaz de razón y de reflexión, que puede considerarse a sí mismo como él mismo, como la misma cosa, que piensa en distintos tiempos y en diferentes lugares, lo cual hace úni-

camente por medio del sentimiento que posee de sus propias acciones. (p. 298)

El concepto que define a la persona, cuyo origen latino es *persōna*, significa máscara de actor, personaje teatral. Este término, derivado del etrusco *phersu*, a su vez derivado del griego *πρόσωπον* o *prósopon* (máscara), lo ubica o caracteriza como “personaje” (DRAE, 2001). Sin embargo, en el proceso de interrelacionarse con la sociedad la persona es y se forma en el momento en que elije contribuir al bienestar de la comunidad; adquiere el sentido de pertenencia mediante actividades humanitarias y con ello transforma el orden social desarrollando categorías, como:

- I. La volitiva de ser un “ser humano”: se ejercita aun en aquello que no quiere hacer, pero hace, pues sabe que es su compromiso personal y comunitario.
- II. La responsabilidad social: hace la parte que le corresponde, misma que admite y por cuyas consecuencias responde.
- III. La formación de su identidad, sentimientos y valores éticos: por medio del autoconocimiento diario.
- IV. El orden social: mediante el respeto a la singularidad y a los derechos humanos propios y de los otros.

Así, la formación de las y los discentes, sustentada en el desarrollo de sus cualidades como personas, se convierte en el origen y el resultado de la paz como expresión de las interrelaciones para la convivencia. Esta paz tiene que ser construida.

Cuando planteamos la posibilidad de la no violencia o, en mejores términos, la educación para la paz nos referimos a compartir, mediante el modelaje y las estrategias docentes, una forma de vida que invita a disfrutar de la belleza de vivir. En torno a ello, dice Carlos Díaz (2003):¹

Deja limpio lo que encuentres sucio, y no a la inversa. Como docente, siempre me encuentro sucia la pizarra de clase, pero me gusta dejarla limpia. Como ciudadano veo cáscaras de plátano en el suelo que procuro recoger y echar en la próxima papelera, no siempre tan cercana. No se trata de convertirse uno mismo en un recogedor de basuras, porque sería imposible. Pero la vida no es una excursión en la que tus residuos molesten al siguiente: no dejes otra huella que no sea la de tu limpieza vital. (s/p)

1 Profesor de historia y fenomenología de las religiones en la Universidad Complutense de Madrid. Impulsor del Instituto Emmanuel Mounier y editor de la revista *Acontecimiento*. Documentos inéditos del Instituto Emmanuel Mounier, Durango, México 2008.

El México pacifista

En el contexto en que los mexicanos crecemos el principio de que nuestros derechos terminan donde comienzan los de los demás se traiciona cuando los derechos de quienes más recursos económicos y sociales tienen aumentan a costa de la economía y los beneficios sociales de la mayoría de los ciudadanos, quienes perciben que lo que aumenta es su hambre y la pérdida del empleo; carecen del derecho a trabajar y a tener una vivienda propia y digna, de acceder a servicios de salud y educación para sí mismos y sus familias. Todo se convierte en una forma de violencia a la que la ciudadanía responde con violencia.

La paz anuncia la ausencia de guerra, su origen se ubica en la cultura grecorromana, cuya connotación era específica para el fin de las hostilidades bélicas (Ospina, 2010, pp. 101-102; Jiménez, 2009, p. 4), y excluía otras formas de violencia, como la discriminación, las inequidades de toda índole (pobreza, género, acceso al trabajo, a la información, a estudiar, etcétera), el deterioro del medio ambiente, las tensiones y conflictos debido a la inexistencia de la democracia o su violación. Situaciones en las cuales los que más tienen, desde sus posiciones de poder han vulnerado los derechos humanos de la ciudadanía en todas las épocas y naciones.

La sociedad, el pueblo de México, aspira a que sus hijos tengan mejores oportunidades gracias a una educación integral (desarrollo de su personalidad y de sus competencias). La finalidad de esta educación se contempla en todos los instrumentos y legislaciones que se derivan de nuestra carta magna (Consejo cívico, 2012, p. 39). En el ejercicio del derecho a la educación se suscriben los principios de gratuidad y obligatoriedad, así como los de la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Resulta interesante acotar que durante la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2016 se reveló que las cinco palabras clamadas por la ciudadanía con mayor incidencia en los temas relacionados con un México en paz son, en orden de importancia: seguridad, vigilancia, policía, crimen y combatir; y para el tema de la educación de calidad: calidad, becas, tecnología, infraestructura y maestros. Tales demandas, en el primer caso, hablan de miedo y enojo, pero no de paz; y, en el segundo, de la necesidad de tener acceso a una mejor economía personal derivada de una preparación adecuada.

La nación mexicana se encuentra en un contexto social desesperanzado respecto a la resolución de las demandas sociales de calidad educativa y preparación para la vida, porque, como se dijo antes, las exigencias de la academia y el desarrollo personal no están planteadas para las mayorías en las condiciones socioeconómicas y políticas actuales.

Educar para la paz no es solamente ser pacifista, sino defensor de los derechos humanos propios y ajenos; es educar para

una ciudadanía global capaz de contribuir a transformar la eterna cultura de confrontación que ha signado las relaciones humanas e internacionales en una cultura de paz.

En este panorama, la propuesta de una educación de calidad para todos a lo largo de la vida abarca ayudar a combatir la discriminación cultural, la exclusión social, así como prevenir y contrarrestar la violencia que la desigualdad genera.

Educación para la paz

Eudora Pettigrew (1998) en su trabajo para la UNESCO explica:

Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz. “La amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y ayuda mutua. . . . Utilizar la educación como herramienta de transformación del mundo de la violencia a la paz ha sido una misión tradicional de la UNESCO” . . . haciendo que las universidades se comprometan más plenamente en el proceso. La meta es hacer que sea imperativo para los educadores de todo el mundo ayudar a construir la resistencia de la sociedad a la violencia mediante la educación para la paz. (p. 3)

Educar para la paz es una coeducación, porque paralela a la educación que tenemos que impartir está nuestra preparación para regular, primero, las propias emociones que violentan. Esto se concreta en el planteamiento de que la no violencia posee como elemento diferenciador hacer aportaciones novedosas a la educación, preparando a las y los discentes para actuar como científicos, políticos o simplemente como trabajadores en su condición de ciudadanos de un mundo globalizado.

La educación para la paz, bandera que la UNESCO ha hecho suya desde su origen, se constituye esencialmente de una educación de calidad para todos. Es un cauce para el diálogo, puesto que puede crear conciencia y promover la comprensión de los derechos humanos esenciales, el respeto por el “otro” y los conocimientos especializados para crear y mantener una cultura de paz. Paralelamente, educar en los derechos humanos se puede concebir como una práctica de interpretar y traducir los principios, las normas y la doctrina de los derechos humanos en las políticas de acción y las conductas aplicadas a la cotidianidad (III Jornadas, pp. 42, 57).

Educar para la paz es un fenómeno multidimensional en el que intervienen numerosos factores de orden objetivo. Esto no

excluye la importancia de la educación para la paz como alternativa para evitar los conflictos provocados por individuos en los que no han prendido las ideas de la paz y que se encuentran en “la escuela, las instituciones de salud, los hogares de protección, los institutos de seguridad y la policía. Contextos en los cuales el límite entre el ejercicio de la autoridad y el abuso de poder –que se traduce en violencia– es sumamente difuso. Aunado a esto, la vigencia de viejos reglamentos . . . o la ausencia de normas . . . implican una violencia institucional que podría encuadrarse, a veces, en violación a los derechos humanos” (Guemureman, 1996, p. 65).

La educación para la paz supone preparar al individuo para que procure la armonía en las relaciones humanas en todos los niveles. Incluye la concientización y la búsqueda de soluciones concretas; reconoce la importancia de educar, desde las primeras edades, en las normas de convivencia y de este modo construir conocimientos (en casa, la escuela y los lugares públicos) basados en las experiencias personales y sociales que preparen a las nuevas generaciones para vivir en paz, en una sociedad con mayores cotas de justicia. La educación para la paz revela que los conflictos son oportunidades educativas para aprender a construir otro tipo de relaciones y prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta (Zurbano, pp. 14, 21-24, 148).

La solución del conflicto desde la educación

Conflicto y violencia no son sinónimos. Tradicionalmente, la expresión de la violencia se considera un conflicto; mientras que la ausencia de violencia se concibe como una situación sin conflicto o incluso de paz. Sin embargo, lo que determina una situación de conflicto no es su apariencia externa, sino aquello que no se manifiesta, es decir, lo que hay en sus causas profundas.

Hay que reflexionar acerca de las manifestaciones causales del conflicto. Como requerimiento ineludible hay que identificar el estadio propio y reconocer cómo se manifiestan en uno mismo y en otros las características de evasión o de acomodación. Como diría Reuven Feuerstein (citado en Consoli, 2008, pp. 6-8, 11), alumno de Piaget: distinguir conceptos, internalización, reversibilidad, invariante funcional, asimilación y acomodación, para desentrañar el carácter y la naturaleza de la formación de las estructuras con las cuales el ser humano interpreta el mundo. Tal y como lo aplica Stephen R. Covey (2003) en el cuarto hábito de su libro *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, los conceptos de reversibilidad, acomodación y equilibrio son similares a las siguientes características de comportamiento derivadas de las concepciones de Feuerstein (pp. 129-137):

- a. Ganar/perder (la cultura competitiva del consumo y los bienes materiales): llegar a la meta pasando por encima de quien sea. Es el modelo de la competición llevada al extremo: que la otra persona no consiga sus objetivos, sino que sea eliminada o destruida (el exterminio, la anulación). En el terreno pedagógico, clamamos la eliminación de la otra parte, no con el crimen, pero sí con la exclusión, la discriminación, la exposición ante los otros, el menosprecio, la expulsión, etcétera.
- b. Pierdo/ganas (acomodación o ajuste): no se quiere la confrontación, existe temor y se prefiere huir del hecho. Este paradigma adquiere más fuerza que el anterior por el culto al poder que fomentan los individuos y a la fuerza que ejerce en la sociedad.
- c. Pierdo/pierdes (evadir): no huye ni lucha, deja que la corriente lo arrastre.
- d. Ganar/ganar (cooperación): modelo en el que se logran los objetivos y se cuida la relación. Intrínseco a la filosofía no violenta: el fin y los medios tienen que ser coherentes. Este es el modelo que se logra al educar para la paz. En él sólo sirven las soluciones gano/ganas.
- e. Negociar (¿que tú y qué yo?): se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100%, pero se prevé que exista un nivel de justicia, mediante la diplomacia, que se pueda dar en todos los niveles de lo humano.

La violencia es un fenómeno que históricamente se ha relacionado con condiciones sociales determinadas, su etiología se explica a partir de las características individuales que tienen origen biológico y psicológico. Por esta razón, se considera que la violencia se encuentra en el cruce de los factores negativos personales concatenados con los factores negativos que se generan en la sociedad. Es de la propia violencia que se saca la fuerza para agredir. La contención, por el contrario, ocurre mediante el discernimiento, la autonomía y el diálogo.

Desde el contexto educativo oficial

La escuela como institución social encargada de la educación se ha preocupado de que los ciudadanos que forma aprendan los contenidos culturales que transmite de generación en generación, y logren hacer lo adecuado según las normas establecidas social y profesionalmente. Sin embargo, la escuela suele olvidar que los ciudadanos también deben aprender a ser. En este sentido, el enfoque humanístico ha mostrado una mayor preocupación por el desarrollo de la personalidad y la adaptación del alumno (Hernández, 1991).

En el contexto educativo oficial la violencia está altamente influenciada por factores de disparidad social, mismos que propician condiciones de desnutrición, falta de atención, de capacidad o de habilidades incluso para prestar atención en clase. Las formas de violencia tienen móviles muy variados: se construyen en el hogar, en la institución educativa, en el barrio y en los clubes sociales. Las correlaciones son asimétricas: tanto en el núcleo familiar como en el ámbito educativo y social se cataloga a los individuos como “listos” y “no tan listos”, según prescribe el contexto, pero a ambos se los violenta por igual. Los instrumentos que se utilizan incluyen desde la violencia pasiva hasta aventar objetos, dar golpes y entablar luchas cuerpo a cuerpo, o bien usar armas de fuego. La cultura lúdica (diversiones) en la que se consumen alcohol y drogas la propicia o desencadena, pero también la exclusión y el abandono. Y el docente también abandona.

En México se transforma el sistema educativo nacional con el decreto (2013) de la Reforma Educativa; paralelamente, se elaboran y expiden las Leyes Secundarias (2013) destinadas a distribuir la función social educativa. El impacto se apreciará a mediano plazo. Sin embargo, esto no impide que las instituciones como el IPN afronten estructural y continuadamente un aprendizaje a lo largo de la vida, concertándolo en la formación técnica, científica y humana de los discentes.

En el IPN el documento oficial del Nuevo Modelo Educativo (Materiales para la reforma, 2004) describe el contenido pedagógico como sigue:

El Modelo Educativo propone una nueva concepción del proceso educativo promoviendo *una formación integral y de alta calidad*, orientada hacia el estudiante y su aprendizaje. Para lograr esto se requiere de programas formativos flexibles . . . *Una formación que capacite a sus egresados para el aprendizaje a lo largo de la vida y para el ejercicio profesional exitoso en mercados de trabajo nacional e internacional . . . enriqueciendo la relación con el entorno y aprendiendo de él.* (p. 66)

Este posicionamiento institucional orienta el enfoque integral de la educación. Sin embargo, hay que estudiar y trabajar en ello para lograr que los docentes sean conscientes del concepto de violencia y de su contraparte: la educación para la paz. El fin es lograr una manera congruente de gravitar desde la violencia estudiantil hasta el egreso y la profesión con una cultura por y para la paz. Visión por demás innovadora de la educación que responde a demandas de competencia en:

1. Desarrollo personal: por medio del cual se exterioriza la motivación para progresar en la empresa con actitudes y comportamientos asertivos y la aceptación de desafíos

- que revelan autoestima, autoconfianza y adaptación, factores todos de la inteligencia emocional.
2. Trabajo en equipo: la habilidad para trabajar con otros y lograr los objetivos, hacer y cumplir los planes y tomar las decisiones adecuadas de manera conjunta, que es también parte de la competencia emocional.
 3. Solución de problemas por encargo, individualmente o en equipo: la comprensión que se tenga de los mismos, la elaboración de un plan y su ejecución. Esta visión integral es lo que exige el mundo productivo a los profesionales de cualquier área para reconocer sus competencias.

El profesorado, en términos generales, no está preparado para cumplir con el encargo. Carece de cultura de negociación, y esto, en ciertos entornos, vulnera a los miembros de las comunidades educativas ante diferentes tipos de violencia. El alumnado, a veces, no se siente respetado por el profesorado, y viceversa.

La educación para la paz es una alternativa para corregir y prevenir la violencia, especialmente desde la escuela, por el papel que ésta puede desempeñar al contar con los espacios, tiempos y medios para ejercer influencias coordinadas en los principales sujetos sociales que intervienen en la educación de las nuevas generaciones, particularmente los docentes, las familias y la comunidad.

Con la anterior sistematización de los fundamentos teóricos se estableció el procedimiento metodológico pertinente de la presente investigación a fin de contribuir a la construcción de competencias y conocimientos en derechos humanos y educación para la paz.

Metodología

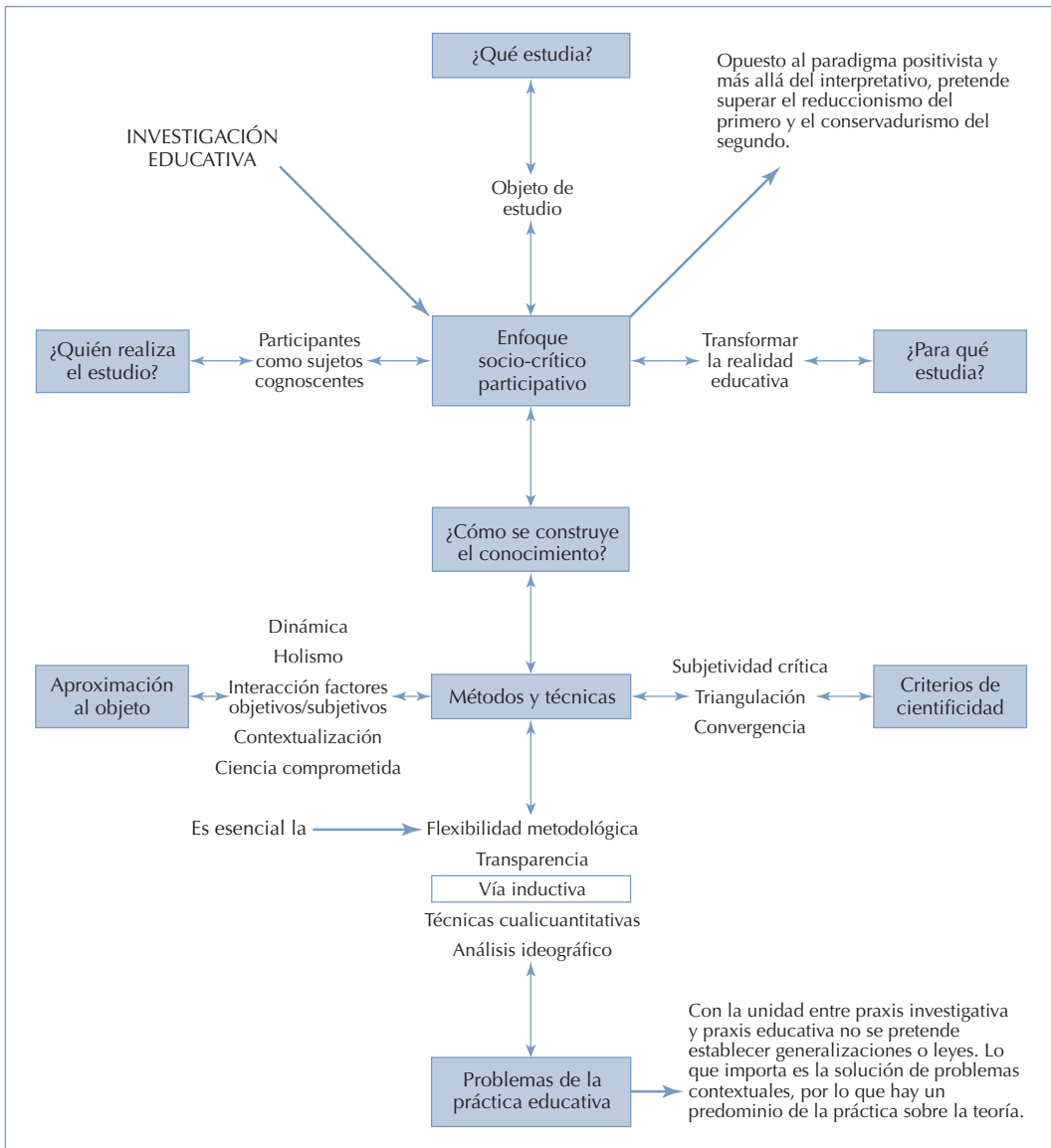
El enfoque metodológico que se adscribió al paradigma socio-crítico participativo como método general se representa en el cuadro 1.

A partir de la selección del enfoque, sus principios y métodos se estudiaron diferentes aspectos que permitieron aproximarnos al objeto de investigación, al campo de acción y al objetivo de perfeccionar en los docentes las competencias sociales y para la vida, desarrolladas en un marco conceptual teórico y metodológicamente pertinente y eficaz, con el fin de identificar, tematizar y problematizar la violencia y proyectar acciones de educación para la paz.

En la investigación participaron 36 docentes de diferentes subsistemas de la Secretaría de Educación Media Superior del Estado de Durango, del Instituto Tecnológico de Durango y del IPN, todos con título de licenciatura y 13% con estudios de posgrado. Se estableció como criterio de participación haber trabajado frente a grupo los últimos cinco años.

Cuadro 1.

Descripción del enfoque socio-crítico participativo en la investigación educativa.

**Diseño metodológico**

1. Planeación y programación del proceso de investigación.
2. Recopilación y sistematización documental.
3. Diagnóstico.
4. Procesamiento de la información.
5. Sistematización de la intervención.

6. Implementación de acciones.
7. Análisis e interpretación de resultados.
8. Conclusiones.

Se empleó la vía inductiva de tránsito de lo abstracto a lo concreto, con métodos analíticos y sintéticos, así como la sistematización y modelación en cuanto a los métodos teóricos. En el nivel empírico, el análisis de documentos, las guías de observación y cuestionarios diagnósticos. En la guía de la entrevista se contemplaron datos generales de identificación de los sujetos. Los instrumentos fueron evaluados y caracterizados por su concepción cualitativa, y se relacionaron con las singularidades de los sujetos participantes.

Se sistematizaron las referencias documentales en relación con la educación para la paz, con el fin de obtener las bases teóricas correspondientes y los test para determinar la situación contextual que existe en la muestra en torno a la violencia y su contraparte (la no violencia), así como los requerimientos para educar para la paz. Asimismo, como producto del análisis documental se definió que los instrumentos deberían cumplir con los siguientes requisitos:

1. **Objetividad.** Significa independencia de los resultados de quien aplica el instrumento. Para lograrla se recomendó como metodología de aplicación la autoadministración supervisada.
2. **Confiabilidad.** Relación que se dio al aplicar los instrumentos de medición a sujetos que cumplieran con los criterios establecidos.
3. **Validez.** En el contenido y la apariencia. La primera se refiere al grado en que el instrumento refleja un dominio específico del contenido que se mide; la segunda tiene relación con el diseño y la presentación del instrumento.

La sistematización realizada en el marco de la educación para la paz, los derechos humanos, la no violencia y la inteligencia emocional sirvió para determinar los instrumentos existentes y las modificaciones o el diseño que permitieran medir lo caracterizado en la descripción de los instrumentos. El contexto de los supuestos asumidos en los marcos referenciales se analizó detalladamente con miras a observar las características propias de la muestra.

Los instrumentos y sus resultados

Se agruparon sintéticamente circunscribiendo los resultados a las inferencias derivadas de los instrumentos. En los tres primeros se establecieron generalidades de las actividades, intereses y conductas de los docentes, siempre con un sesgo que permitió distinguir

el desarrollo de las competencias sociales y, más específicamente, su visión de las interacciones de sí mismos con el entorno.

Instrumento docente 1

Guía de entrevista al docente. Tuvo como finalidad describir el interés de los docentes por conocer los contextos de desarrollo de sus grupos, mediante preguntas, como: ¿Usted considera al grupo problemático? ¿Por qué? ¿Cómo resuelven los conflictos entre ellos? Las formas de violencias más frecuentes entre ellos, los mecanismos de control más comunes ante situaciones de control o conflicto permitieron inferir cualidades docentes en distintas facetas de la convivencia y el funcionamiento social como la manera de solucionar conflictos y las relaciones interpersonales entre miembros de la comunidad educativa y otros.

De los docentes, 80% supo la procedencia escolar de los discentes; 65% conocía las colonias donde viven los discentes, y 40% estableció su mala situación económica. El 80% desconoce las problemáticas de sus discentes en su ambiente familiar; en los rubros de manejo de conflicto y las manifestaciones de violencia dieron poca o nula información.

Instrumento docente 2

Para completar frases. Permitted obtener información sobre el uso del tiempo libre, cómo se sienten en la escuela, sus proyectos de vida, la polarización afectiva entre la familia y la escuela, la autoestima y otros. Solo 38% lo completó, el resto dio información parcial o no respondió. Este es un cuestionario que conduce a la autorreflexión. La muestra tenía un promedio de 47 años de edad, muchos eran directivos de planteles de Durango, y se deduce que no deseaban hablar de sí mismos.

Instrumento docente 3

Sensor de proyecto de vida y proyecto docente. La principal manifestación en este último aspecto fue la búsqueda de la superación profesional en la docencia y la investigación, y el deseo de ser un digno modelo de valores para los discentes.

Los siguientes instrumentos relacionan datos que permiten detectar los procedimientos, conductas e ideas docentes en cuanto a situaciones de violencia.

Instrumento docente 4

Actuación en situaciones de conflicto y/o violencia en la escuela. El 90% manifestó que las canaliza a las instancias correspondientes; 85% llamarían a los padres; 70% avisaría a la Dirección de la escuela y preguntaría en qué puede ayudar, y buscaría ayuda especializada.

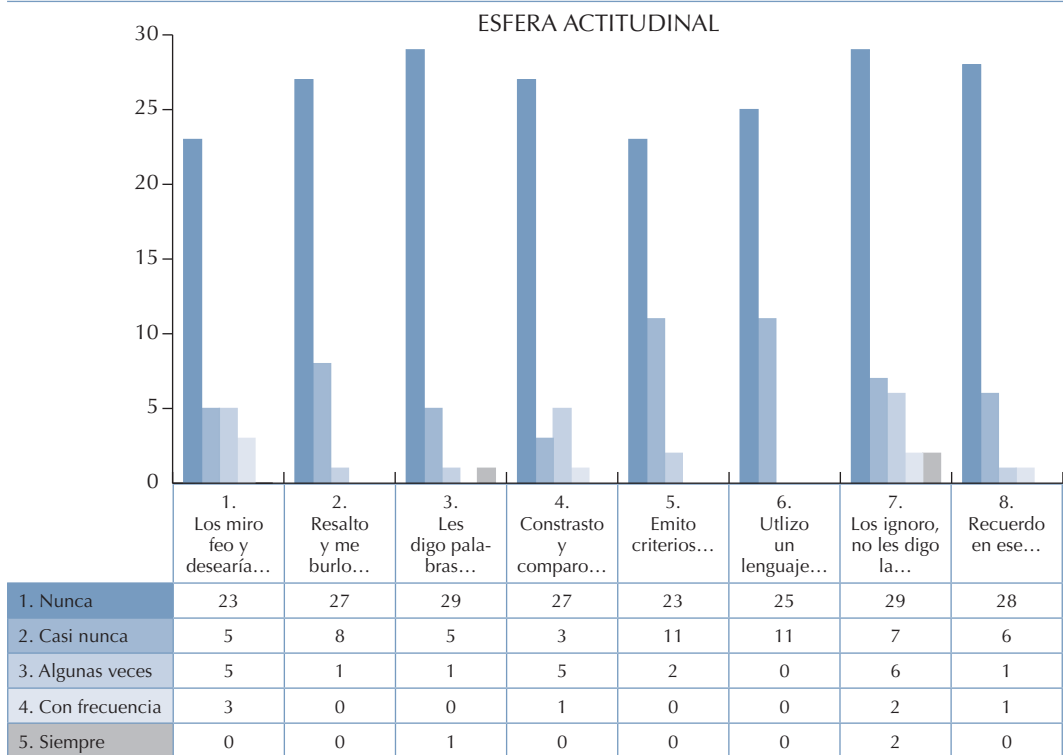
Instrumento docente 5

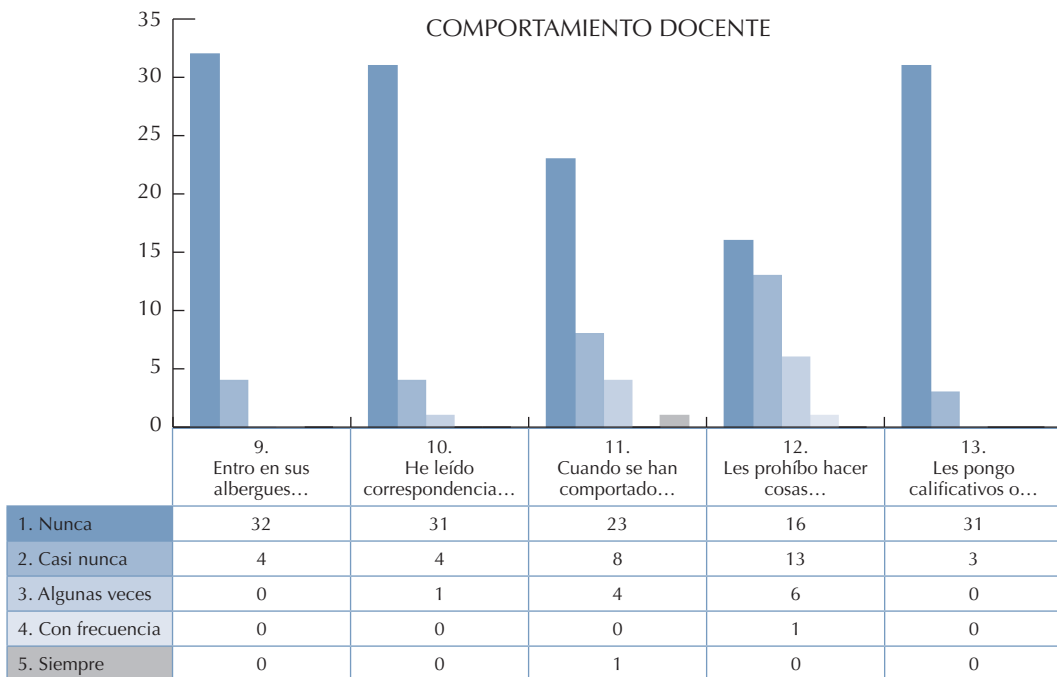
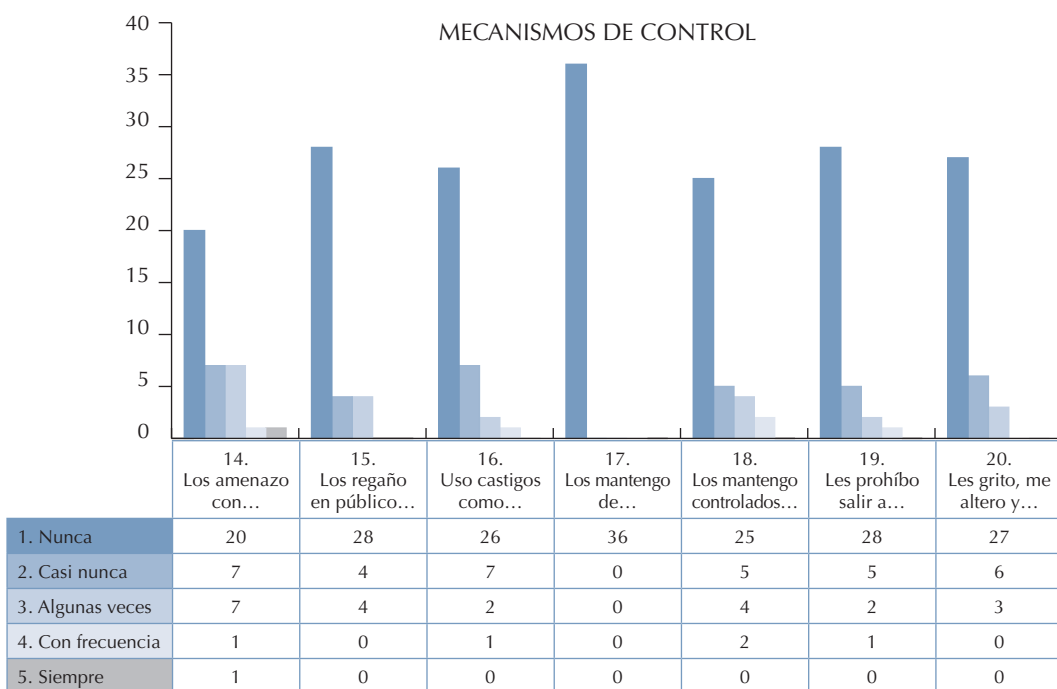
Identificación de la agresión docente. En las primeras ocho reflexiones escritas (gráfica 1) con una frase se realizaron afirmaciones que indican la agresión de las actitudes docentes respecto del discente. Entre 19 y 29 afirmaron que nunca tienen esas actitudes de agresión. Sólo un docente utilizó palabras que considerara ofensivas, y cuatro docentes con frecuencia indicaron que los ignoran y dejan de hablarles. En cuanto a las actitudes, la última es la que se repitió con más frecuencia y con diferentes niveles de intensidad.

Cinco de las preguntas (gráfica 2) nos permiten observar el comportamiento correctivo y justiciero de los docentes respecto a los discentes; podemos observar que el rango se amplía de 16-32 docentes que afirman nunca realizar las acciones puntualizadas. Sin embargo, se observa un fuerte predominio docente por impedirles hacer las cosas que les gustan y se castigan las faltas.

Entre 20 y 36 docentes (gráfica 3) afirmaron que nunca emplean los métodos de control sugeridos en siete de las preguntas del cuestionario. Como mecanismo de control respecto a la conducta inconveniente del discente se observa que el docente apela a la amenaza y a provocar miedo a la autoridad. Ningún docente

Gráfica 1. Autovaloración de signos de violencia.



Gráfica 2. Acciones docentes en la escuela.**Gráfica 3.** Mecanismos de control docente en clase.

recurre al castigo de incomodidad física. En la gráfica puede observarse que no más de $\frac{1}{3}$ de la muestra llega a utilizar en algún momento cierta actitud, comportamiento específico o mecanismo de control de tendencia agresiva contra los estudiantes, y prácticamente ninguno señaló la opción “siempre”.

Instrumento docente 6

Conceptuación de actos de violencia. Se plantearon tres categorías de análisis (reconocimiento, no reconocimiento y desconocimiento) para identificar las acciones violentas. Cada una de las categorías de análisis estuvo conformada por elementos o subcategorías que, a su vez, fueron calificadas, por razones metodológicas, con dos o tres valores. De la muestra, 69% reconoce los actos de violencia (incluida la pasiva). La prueba determinó, también, que del 31% restante 68% no reconoce algunos tipos de violencia, como: la violencia vertical, contra quienes están encima o abajo en la escala jerárquica (la relación docente/discente o docente-directivos); la violencia horizontal, que ejercen algunos jóvenes contra otros jóvenes o compañeros de escuela, en contra de otros compañeros del plantel.

Plan de acciones

Con el análisis de los instrumentos anteriores se diseñaron y realizaron actividades teóricas y prácticas en espacios y tiempos de reflexión con los docentes participantes. En dichos espacios se trataron problemas concretos sobre la violencia y la influencia que ésta ejerce en las relaciones interpersonales, y su contraparte, que es la educación para la paz. También se incluyeron acciones docentes para romper estadios de violencia personal y sistematizar actividades regulatorias para guiar, sensibilizar y preparar a los discentes respecto a los actos de violencia. El trabajo se enfocó en la cultura de la paz personal y la paz social.

La propuesta fundamental de la intervención contempló aspectos básicos de preparación para desarrollar, como competencia, la educación para la paz, entre ellos:

- I. La expresión de un sistema de conceptos y principios teóricos, sistematizados y adecuados a la realidad del estado de Durango y del propio IPN.
- II. Dado que la educación es una praxis que requiere una técnica para transmitir competencias humanas muy específicas, ésta se orientó hacia aspectos determinados de la inteligencia emocional, la preparación para el conflicto, la negociación, la prevención de la violencia en las relaciones de género, etcétera. Esto se realizó mediante la vivencia de acciones reguladoras de las relaciones interpersonales y la

promoción de actitudes que respondían a sus intereses y necesidades.

- III. El trabajo directo con los docentes propició la reflexión, la crítica y la autocrítica, así como la búsqueda del mejoramiento humano individual y colectivo, asumiendo las responsabilidades de la tarea y sus resultados.

Conclusiones

1. La investigación generó pautas para sistematizar acciones de educación para la paz, con énfasis en el uso de la enseñanza vicaria (Lira, 2013, p. 117) como vía metodológica de la pedagogía, que expresa la unidad de lo social y lo individual y consolida la interdisciplinariedad, lo cual permite centrarla en la educación para la paz.
2. El análisis documental y la sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la educación para la paz permitieron constatar en los resultados que, como instituciones formadoras, el desempeño de los docentes es perfectible, siempre y cuando se establezcan los mecanismos de reflexión y preparación para tal efecto.
3. Los resultados del diagnóstico confirman la necesidad de buscar propuestas que posibiliten la superación profesional de los docentes que transitan solamente por lo académico, a fin de fortalecer a los discentes para afrontar las desigualdades en lo social y laboral.
4. Se constató que a la mayoría de los docentes les cuesta trabajo expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos en torno a temas ajenos a su práctica profesional. Sin embargo, de los proyectos de vida destacaron dos aspectos: la atención a su familia y su desarrollo profesional. No obstante, en ningún caso se percibió interés en el desarrollo personal en aspectos como el valor propio, la autoestima y el autoconocimiento.
5. La tendencia predominante de los docentes estudiados es una pálida intervención en los conflictos de sus discentes. Aún emplean regaños públicos, privan del recreo o del descanso, bajan puntos en las calificaciones y emplean tonos agresivos y gritos.
6. Según la propia percepción docente, prácticamente nunca asumen actitudes y comportamientos agresivos hacia los discentes ni usan mecanismos de control agresivos. Aunque esto parece ser positivo, en la revisión de datos consideramos pertinente apuntar que 13% de los docentes con maestría y menos de 10 años de servicio dieron un mayor número de respuestas en las que aceptan o reconocen su agresividad. Esto indica que entre el resto existe poca conciencia de su probable agresividad y que pueden estar influyendo, entre

- otros factores, la edad, la cultura, la escasez de preparación continua y el desconocimiento de sus propias emociones.
7. Se observó, en general, que los docentes viven situaciones que para ellos no representan actos de violencia, debido, sobre todo, a que se trata de violencia pasiva y son de carácter esencialmente psicológico. Manifestaron apelar a autoridades externas (padres y autoridades escolares) para controlar a los discentes en los casos de sucesos violentos.
 8. El constructo teórico de la investigación sirvió para proponer los elementos constitutivos de una transversalidad, con énfasis en la paz, en las asignaturas y carreras en que laboraban los participantes.
 9. El diseño de la metodología utilizada permitió la elaboración de instrumentos de recolección de datos, el procesamiento de la información y la implementación de acciones para arribar a la preparación docente en la educación para la paz.
 10. El trabajo se fundó en el derecho de los discentes a desarrollar las competencias para la vida en una cultura de educación para la paz, sobre todo en el estado de Durango. Se distingue del combate a la violencia o “guerra contra la delincuencia” (modo actual de enfocar los dolores sociales) por el enfoque responsable del docente, cuyo compromiso de educar implica un trabajo continuo de perfeccionar las cualidades positivas propias y de los demás, con el fin de reducir y transmutar la violencia y educar las emociones. Estos son elementos básicos para crear sociedades más fraternas en lo familiar, lo ciudadano y lo laboral.
 11. El desafío de acceder a una educación contenida en una cultura por y para la paz y por los derechos humanos contrastó con el desinterés de la mayoría de los docentes por la problemática personal o familiar de sus discentes.
 12. Sin embargo, con los principios esenciales de la educación para la paz se establecieron las vías para evitar que se deteriorara la valía de los discentes, manifiesta en la deserción, la reprobación y la exclusión de los egresados en los trabajos saludablemente remunerados.
 13. Importa señalar que tanto en el modelo del IPN como en el de las escuelas con las que se trabajó en Durango las actividades que se realizan se denominan “de prevención a la violencia” y que su carácter es extracurricular. En cambio, el Programa Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia enfatiza el término “combate a la violencia” (Morales, 2013). El uso de esta frase es usual en las operaciones mediáticas de los gobiernos estatales, como el de Durango, desde el año 2000, pero es contraria a lo que representa el concepto de educación para la paz, campo de acción de este trabajo.
 14. Se consideró trascendental realizar un análisis crítico de la situación que impera en la sociedad en cuanto a la educación

para la paz. Efectuar un cambio de conceptualización funcional, erradicando la idea de que la violencia se previene o se combate con algún tipo de violencia. Incluso se enfatizó que “es quitar del vocabulario personal la palabra misma”.

Referencias

- Amstutz, J. (2009). *Pedagogía de la paz*. Buenos Aires, Ar.: Departamento de Educación Cooperativa, Fundación Bica. Disponible en: www.pedagogiadela paz.com.ar
- Aznar, C. I., e Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Blanco, R. et al. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión para políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires, Argentina: 29 y 30 de marzo.
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e). Disponible en: www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.htm
- Cascón Soriano, P. (2009). Educar en y para la paz. Recuperado el 11 de noviembre de 2013, de: <http://es.scribd.com/doc/21728066/Educacion-para-la-Paz-Gascon>
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal A. C. (2011). Incidencia delictiva de alto impacto en Durango. Recuperado el 14 de mayo de 2012, de: <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/analisis-estadistico/viewdownload/4-analisis-estadistico/119-incidencia-delictiva-de-alto-impacto-2011-durango>
- Consejo Cívico (2012). *Manual de educación para la paz. Conceptos y propuestas para la construcción de la paz*. Nuevo León, Mx.: Consejo Cívico de instituciones de Nuevo León A. C. Disponible en: <http://www.consejocivico.org.mx/educacion-paz/>
- Consoli, V. E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*, 12(22), 203-221.
- Covey, R. S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires, Ar.: Paidós.
- Declaración de Budapest (1999). Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico. Unesco-ICSU. Recuperado el 23 de febrero de 2011, de: http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
- Díaz, H. C. (2003). Desde el personalismo comunitario. Ponencia presentada en la Reflexión Eclesial Plural (REP) VII “¿Son cristianas nuestras raíces?”, 19-21 de noviembre 2004 [sic]. Disponible en: <http://www.todosuno.org/turep7ponencia2.htm>
- Guemureman, S., y Gugliotta, A. (1996) Aportes para una reflexión acerca de la violencia perpetrada sobre los niños, niñas y adolescentes. En I. Izaguirre (Coord.), *Violencia social y derechos humanos*. Buenos Aires, Ar.: Eudeba. Recuperado el 11 de noviembre de 2013, de: <http://es.scribd.com/doc/50374249/VIOLENCIA-SOCIAL-Y-DERECOS-HUMANOS-Ines-Izaguirre-compiladora>
- Hernández, G. M. A. (2012). Mejoran indicadores delictivos y de violencia en Durango. *Ahora Diario*. Recuperado el 21 de noviembre de 2012, de: <http://www.ahoradiario.mx/2012/11/mejoran-indicadores-delictivos-y-de-violencia-en-durango/>

- Hernández, H. P. (1991). *Psicología de la educación*. México, D. F.: Trillas.
- Hopenhayn, M. (2006). La Juventud Latinoamericana en sus tensiones y violencias. En J. Moro (Ed.), *Juventudes, violencia y exclusión: desafíos para las políticas públicas*. Guatemala, Guat.: INDES/BID/Magna Terra Editores.
- III Jornadas de cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ikeda, D. (2002). *El Humanismo del Camino Medio. La aurora de una civilización global*. Tokio, Japón: Soka Gakkai Internacional.
- Jiménez Bautista, F. (2009). Hacia una antropología 'para' la paz. *Gazeta de Antropología*, 25(2). Disponible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?s=Jim%C3%A9nez+Bautista>
- Kessler, G. (2006). Inseguridad subjetiva, sociedad y política: Aportes para un debate latinoamericano. En J. Moro (Ed.), *Juventudes, violencia y exclusión: desafíos para las políticas públicas*. Guatemala, Guat.: INDES/BID/Magna Terra Editores.
- Larroyo, F. (1949). El concepto de persona. *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (tomo 2). Buenos Aires, Ar.: Universidad de Cuyo.
- Lira, Y., y Vela, A. H. A. (2013). *Docencia integral. Guía para desarrollar las competencias emocionales*. México, D. F.: Trillas.
- Instituto Politécnico Nacional (2004). *Materiales para la reforma. Un Nuevo modelo Educativo para el IPN* (vol. 1). México, D. F.: IPN.
- Morales, A. (2013). Centrarán prevención de delincuencia en 57 municipios. *El Universal*. Recuperado el 12 de febrero 2013, de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/903089.html>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, Fr.: UNESCO.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11(1), 93-125.
- Pettigrew, E. L. (1998). *La promoción de una cultura de paz*. París, Fr. UNESCO.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Introducción y visión general*. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465
- Presidencia de la República (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). *Diario Oficial de la federación*. Disponible en: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sep.gob.mx%2Fwork%2Fmodels%2Fsep1%2Fpdf%2Fpromulgacion_dof_26_02_13.pdf&ei=W3ECU7qcLqGfyQG43oGoAg&usq=AFQjCNE_HrrhFLaQ5fSfbOEI7YxfmFe-ag
- Presidencia de la República (2013). Leyes secundarias. *Sobre la reforma educativa*. Recuperado el 7 de noviembre de 2013, de: <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>
- Tenti Fanfani, E., y Tedesco, J. C. (2009). *Nuevos discentes: las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa*. Buenos Aires, Ar.: Departamento de Educación Cooperativa, Fundación Bica. Disponible en: www.pedagogiadelpaz.com.ar
- Torres, Q. A. (2008). *Avances hacia la comprensión de la educación para la paz. Referentes Nacionales*. Bogotá, Col.: Equipo de paz OEI.

Zavala, O. J. L. (2010). La noción general de persona. El origen, historia del concepto y la noción de persona en grupos indígenas de México. *La revista de Humanidades*, (27-28), 293-318.

Zurbano, D. J. L. (s/f). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona, Es.: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.